

UNIVERSIDADE ABERTA



“A experiência intercultural na aprendizagem –  
Estudo de caso dos estudantes portugueses de instrumentos de sopro metal  
na Alemanha”

Gabriel Rodrigues Antão

Doutoramento em Educação na Especialidade de Educação e Interculturalidade

2016



UNIVERSIDADE ABERTA



“A experiência intercultural na aprendizagem –  
Estudo de caso dos estudantes portugueses de instrumentos de sopro metal  
na Alemanha”

Gabriel Rodrigues Antão

Tese de Doutoramento em Educação na Especialidade de Educação e Interculturalidade,  
orientada pela Professora Doutora Darlinda Maria Pacheco Moreira,  
e co-orientada pelo Professor Doutor António José Vassalo Neves Lourenço

2016



A person came to Fritz Kreisler following a recital and remarked,  
“I’d give my life to play as you do, Mr. Kreisler.”  
To which Fritz Kreisler replied,  
“I have.”  
(Kleinhammer & Yeo, 2000:60)



## **Resumo**

A sensibilidade da música ao contexto cultural é um tema explorado amplamente nas músicas do mundo, mas nem tanto na música Clássica. Os estudantes portugueses de instrumentos de sopro de metal na Alemanha experienciam processos de aprendizagem complexos aos níveis académico, social e cultural. Abordamos instituições de ensino superior e orquestras, onde as competências interculturais são necessárias para poder fazer face à realidade multicultural destes centros, e como esta temática cruza os conceitos e âmbitos conceptuais da escola, das culturas, da aprendizagem e dos valores socioculturais. A natureza intercultural da música está refletida em âmbitos diversos, desde as orquestras como comunidades de prática às influências dos idiomas na prática musical, passando pelos contextos sociais e históricos dos países em estudo.

A nossa investigação pretende perceber os processos de integração e aculturação dos estudantes portugueses e de que forma este fenómeno se relaciona com o sucesso profissional dos mesmos, ajudando os vários agentes educativos a melhor contribuírem para o sucesso dos estudantes. Com esse objetivo, foram realizadas entrevistas abertas aos dez estudantes portugueses de instrumentos de metais a estudarem na Alemanha no período de 2010 a 2014.

Os resultados dão conta de uma consciência coletiva e indicam que uma maior integração no meio é facilitadora de sucesso profissional. É constatada uma influência cultural na prática musical, também ela indicadora da sensibilidade cultural na música Clássica. O fenómeno de migração é justificado com a diferença nos mercados de trabalho a nível musical, os quais por sua vez estão espelhados nos programas educativos dos países estudados. As multiculturais escolas superiores alemãs representam um caso de interesse por possibilitarem uma inserção mais rápida aos novos estudantes, que não se sentem estranhos ao meio. A aprendizagem ocorre em âmbitos distintos, sendo o meio social uma fonte inequívoca de aprendizagens, que fortalece uma predisposição e maior envolvimento do aluno no processo de integração e promove os sucessos académico e profissional.

### **Palavras-chave:**

Educação Musical, Interculturalidade, Música Clássica, Instrumentos de Sopro de Metal, Aprendizagem Profissional





## **Abstract**

The subject of music as sensitive to the cultural context has been widely explored in World Music, but not so much within one musical genre as the Classical music. Portuguese students of brass instruments pursuing further studies in Germany get to experience complex learning processes at academic, social and cultural levels. Our study focuses on higher education institutions and orchestras, where intercultural competencies are needed in order to face the multicultural reality of these cultural centres, crossing concepts and scope of school, culture, learning and values (sociocultural). The intercultural nature of music is present in orchestras as communities of practice, in the influence of languages on brass playing as well as in social and historical contexts of the countries under study.

Our research aims the understating of the integration and acculturation processes as perceived by the Portuguese students and the ways in which it relates to professional success. It should be of interest for educational agents since they can foster the preparation of students for the upcoming challenges. Hence, we undertook open interviews with all ten Portuguese brass students enrolled in German universities between 2010 and 2014.

The results show a common perception of the phenomenon under study and suggest that a higher level of integration should enhance professional success. We find evidence of cultural influence in musical practice, which leads to the idea that there are some cultural differences within one musical genre as the Classical music. German universities are a case of interest because, due to the fact of being multicultural, new students do not feel strange in the new environment, therefore fostering the integration of the students.

The migration phenomenon is justified with differences regarding job opportunities in performance, which is reflected in the different study programs in both countries. Learning occurs at several levels and places and the environment plays an important role, whereas the will and engagement of the students in the integration process should enhance both academic and professional successes.

### **Keywords:**

Musical Education, Interculturality, Classical Music, Brass Instruments, Professional Learning



## **Dedicatória**

Ao meu irmão, Ricardo.



## Agradecimentos

Marcando este trabalho o culminar de um longo período de investigação, ao qual não se podem desassociar incontáveis horas de leituras, análise, abstração e reflexão, muitas foram as pessoas que deram um contributo imprescindível para que este trabalho pudesse encontrar-se tal como o leitor o pode constatar.

Em primeiro lugar, um agradecimento muito especial à minha fantástica orientadora Professora Doutora Darlinda Moreira, que foi a pessoa que não só me motivou para o trabalho de investigação, como teve a paciência de tantas vezes me ouvir e ler os meus avanços e dificuldades durante estes anos. A sua constante dedicação não tem preço, e apenas posso mostrar a minha imensa gratidão pelo momentos inesquecíveis passados nesta aventura que foi o projeto de investigação. Foi, sem dúvida alguma, a orientadora que qualquer doutorando desejaria. Igualmente, ao Professor Doutor António Vassalo Lourenço, o meu agradecimento pela orientação quando me encontrava perdido na História da música portuguesa.

Também quero agradecer a todos os entrevistados desta investigação, eles foram a pedra basilar do estudo, sem os quais este trabalho não faria sentido.

É em momentos-chave como o de terminar um ciclo de estudos, que olhamos para trás e recordamos o percurso e as pessoas que nos ajudaram. A minha família é a quem devo a motivação e a ambição de ir mais longe, que sempre me ensinaram o valor da Educação. Os meus pais são naturalmente aqueles a quem incontornavelmente tenho que agradecer, por serem exemplos diários de dedicação e honestidade.

Um dos maiores agradecimentos vai, sem sombra de dúvidas, para o meu irmão. Tive a sorte de ter no meu irmão, o meu ídolo, quem sempre admirei, e ao lado de quem pude crescer e aprender. É inacreditável que uma pessoa de tamanho génio – e a palavra não lhe consegue fazer justiça - possa ser tão humilde, responsável e respeitável.

Por último mas não menos importante, agradeço à Lídia Pereira - minha noiva - todo o incondicional apoio que me deu durante o Doutoramento, ela que sabe as dificuldades que este trabalho acarretou e a paciência que teve para me animar!



# Índice

<b>Resumo.....</b>	<b>v</b>
<b>Abstract.....</b>	<b>vii</b>
<b>Dedicatória .....</b>	<b>ix</b>
<b>Agradecimentos .....</b>	<b>xi</b>
<b>Índice .....</b>	<b>xiii</b>
<b>Introdução.....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo I: Interculturalidade – Cultura e Discurso Musical .....</b>	<b>7</b>
<b>1. O músico como ser cultural.....</b>	<b>7</b>
<b>2. Música e Identidade .....</b>	<b>11</b>
<b>3. A estética musical .....</b>	<b>16</b>
3.1 Registo e Convenções Musicais .....	20
3.2 Interculturalidade do Discurso Musical .....	24
3.3 Orquestra e excertos de obras orquestrais .....	26
<b>4. A universalidade da música – aspetos interculturais da música .....</b>	<b>28</b>
<b>5. Globalização.....</b>	<b>37</b>
<b>Capítulo II: A Música Clássica e o Mundo Orquestral.....</b>	<b>45</b>
<b>1. A música Clássica .....</b>	<b>45</b>
<b>2. A orquestra na música Clássica.....</b>	<b>49</b>
<b>3. Os instrumentos de metal .....</b>	<b>55</b>
<b>4. O músico de orquestra.....</b>	<b>57</b>
4.1 O reconhecimento da profissão.....	57
4.2 Diversidade da profissão .....	60
4.3 O músico como desportista de elite.....	63
4.4 Estrutura cerebral dos músicos e seu funcionamento .....	67
<b>5. A dimensão coletiva da orquestra .....</b>	<b>76</b>
5.1 Integração na Orquestra.....	84
<b>6. Particularidades do meio orquestral .....</b>	<b>88</b>
6.1 Audições de orquestra.....	88
6.2 Nervosismo, medicamentos e vícios .....	97
<b>Capítulo III: Ensino e Aprendizagem .....</b>	<b>107</b>
<b>1. Experiência de aprendizagem na primeira pessoa (multiculturalidade) .....</b>	<b>107</b>
1.1. Experiência pessoal de aprendizagem .....	112
<b>2. Estudos Musicais no Estrangeiro .....</b>	<b>114</b>
2.1 Fatores impulsionadores.....	114
2.2 Estudos Superiores de Música.....	120
2.3 Escolha do destino.....	126
<b>3. Literatura Especializada no Ensino da Música .....</b>	<b>136</b>
<b>4. Aprendizagem musical de um instrumento de sopro de metal.....</b>	<b>140</b>
4.1 Prática e Estudo.....	144
<b>5. Aprendizagem pela Experiência.....</b>	<b>153</b>
5.1 A aprendizagem na orquestra .....	157
<b>6. Comparar os estudos académicos aos de um estudante de música.....</b>	<b>164</b>
<b>7. Programa educativo .....</b>	<b>171</b>
7.1 Modelo de Aprendizagem.....	174
7.2 Avaliação Escolar .....	178
<b>8. Influências do meio e da Cultura (o ideal sonoro).....</b>	<b>181</b>

<b>9. Escolha do professor pelo aluno .....</b>	<b>187</b>
<b>10. Papel do professor .....</b>	<b>191</b>
10.1 Atitudes na Aprendizagem .....	196
10.2 A ação do Professor .....	198
<b>11. Dilemas Estéticos .....</b>	<b>203</b>
<b>12. Tecnologia na aprendizagem musical .....</b>	<b>207</b>
<b>Capítulo IV: Contextos musicais para o estudo de caso .....</b>	<b>215</b>
<b>1. Em Portugal.....</b>	<b>216</b>
1.1 A música Clássica em Portugal.....	216
1.2 O panorama orquestral em Portugal .....	228
1.3 O ensino especializado da música em Portugal .....	240
1.4 Os músicos de sopro de metal em Portugal .....	252
1.5 Breves considerações gerais sobre o panorama musical português .....	257
<b>2. Na Alemanha .....</b>	<b>260</b>
2.1 A música Clássica na Alemanha .....	260
2.2 O panorama orquestral na Alemanha.....	264
2.3 O ensino especializado da música na Alemanha.....	268
2.4 Os músicos de sopro de metal na Alemanha .....	270
<b>3. Algumas considerações musicais .....</b>	<b>273</b>
<b>Capítulo V: Metodologia.....</b>	<b>281</b>
<b>1. Método e Metodologia .....</b>	<b>282</b>
<b>2. Métodos Qualitativos .....</b>	<b>283</b>
<b>3. O Investigador .....</b>	<b>285</b>
<b>4. Desenho da Investigação .....</b>	<b>287</b>
<b>5. Estudo de caso .....</b>	<b>287</b>
5.1 Definição .....	288
5.2 Características.....	290
5.3 O Investigador no estudo de caso.....	292
5.4 Vantagens e Desvantagens .....	294
5.5 Tipos de Estudo de caso .....	297
5.6 Desenho de investigação de estudos de caso.....	299
5.7 Enquadramento da Investigação no estudo de caso .....	300
5.8 Questões de Investigação .....	303
5.9 Entrevista.....	304
5.10 Entrevista Aberta.....	305
5.11 O Guião da Entrevista-Aberta.....	308
5.12 Participantes .....	310
5.13 Eventuais dificuldades.....	312
<b>6. Considerações Éticas.....</b>	<b>314</b>
<b>7. Análise.....</b>	<b>315</b>
<b>Capítulo VI: Análise de Dados .....</b>	<b>319</b>
<b>1. O reconhecimento do meio cultural.....</b>	<b>320</b>
<b>2. A escola e o ambiente escolar multicultural .....</b>	<b>322</b>
<b>3. Novos valores: novas perceções e novas ações.....</b>	<b>325</b>
3.1 Reconhecimento do interesse e do conhecimento dos estudantes portugueses acerca da cultura Alemã .....	325
3.2 Adaptação e Integração dos alunos.....	327
3.3 Constatação de diferenças culturais.....	330
<b>4. A aprendizagem na nova instituição de ensino .....</b>	<b>335</b>
4.1 O programa educativo .....	335



4.2 Condicionantes do meio educativo.....	339
<b>5. A aprendizagem no meio cultural.....</b>	<b>346</b>
5.1 Mudanças percebidas e a influência cultural.....	346
5.2 Tradições e influências culturais.....	352
5.3 Sensibilidade Cultural do idioma musical.....	355
<b>6. O reconhecimento do músico.....</b>	<b>360</b>
<b>Capítulo VII: Discussão de Dados.....</b>	<b>369</b>
<b>1. O reconhecimento do meio cultural.....</b>	<b>369</b>
<b>2. A escola e o ambiente escolar multicultural.....</b>	<b>372</b>
<b>3. Novos valores: percepção e confrontação.....</b>	<b>375</b>
3.1. Reconhecimento do interesse e do conhecimento dos estudantes portugueses acerca da cultura alemã.....	375
3.2. Adaptação e integração dos estudantes.....	378
3.3. Constatação de diferenças culturais.....	382
<b>4. A aprendizagem na nova instituição de ensino.....</b>	<b>389</b>
4.1 Programa educativo.....	389
4.2 Condicionantes do meio educativo.....	391
<b>5. A aprendizagem no meio cultural.....</b>	<b>403</b>
5.1 Mudanças percebidas e a influência cultural.....	403
5.2 Tradições e influências culturais.....	407
5.3 Sensibilidade cultural do idioma musical.....	413
<b>6. O reconhecimento do músico.....</b>	<b>421</b>
<b>Capítulo VIII: Conclusões.....</b>	<b>429</b>
<b>1. Considerações finais.....</b>	<b>429</b>
<b>2. Limitações do estudo.....</b>	<b>448</b>
<b>3. Tópicos para investigações futuras.....</b>	<b>449</b>
<b>Bibliografia.....</b>	<b>451</b>
<b>Webgrafia.....</b>	<b>467</b>
<b>Anexos.....</b>	<b>469</b>
<b>Anexo I - Guião da Entrevista Aberta.....</b>	<b>471</b>
<b>Anexo II - Tabela de Análise das Entrevistas.....</b>	<b>477</b>

## Índice de Figuras

Fig. 1 – Lifelong Learning.....	167
Fig. 2 – Orquestras Públicas Alemãs em 2010.....	265



## Introdução

A música Clássica é algo que nos acompanha no quotidiano, nas mais diversas formas, é uma tradição ocidental nascida na Europa, mas neste momento manifesta-se por todo o mundo. Portugal não é exceção, tendo inclusive chegado a assumir uma posição de destaque no panorama musical Clássico alguns séculos atrás. De facto, a tradição musical Clássica continua ativa no nosso país, da qual o seu maior expoente são as orquestras que na sua variante de maior dimensão (as orquestras sinfónicas), são constituídas também por instrumentistas de sopro de metal. Os estudantes de música Clássica na variante de instrumento (performance) procuram uma saída profissional no seu mercado de trabalho, para o qual as orquestras representam a solução mais desejada e, por norma, mais gratificante. Associado ao reduzido número de orquestras sinfónicas, e por conseguinte o reduzido número de lugares a serem preenchidos, os estudantes portugueses de instrumentos de sopro de metal procuram uma solução profissional viável para o seu futuro, a qual atualmente tem sido frequentemente o prosseguimento de estudos no estrangeiro. Este é um fenómeno que, pelo crescente número de estudantes que todos os anos deixam o país para estudar, confere maior importância ao nosso estudo. Apesar de este fenómeno já acontecer há vários anos, a verdade é que tem sido notório sobretudo com instrumentistas de cordas, e só mais recentemente é que o fenómeno se começou a evidenciar com os instrumentistas de sopro, mais precisamente de metal. A mobilidade estudantil portuguesa referente aos estudantes de instrumento de sopro de metal é bastante particular, sendo que a maioria dos estudantes escolhe algum dos centros culturais europeus, que já o eram desde o século XVIII, como Berlim, Viena, Londres ou Paris, época em que surgiu o concerto como acontecimento de “massas”, bem como o desenvolvimento da forma sinfónica e da orquestra. Porém, a Alemanha é o país que mais se destaca de entre as possibilidades apresentadas, devido a inúmeros fatores, de entre os quais a mais elevada densidade orquestral e reconhecida tradição. O estudo em performance de instrumentos de sopro de metal é um caso de elevado interesse, pela produção sonora que é feita com grande influência corporal, nomeadamente a nível bocal e vocal. Por outras palavras, particularidades como o idioma e os costumes culturais são bastante notórios na forma de tocar, possivelmente até de forma mais expressiva que noutros exemplos, como nos instrumentos de cordas ou mesmo os instrumentos de sopro

de madeira. As tradições e costumes musicais espelham a História e cultura de um país, e a música Clássica não é exceção. Tais diferenças são melhor percebidas quando comparadas, algo a que os estudantes portugueses de instrumentos de metal melhor poderão responder perante a sua condição de estrangeiros num novo meio musical. As orquestras, como comunidades de prática que são, desenvolvem um produto artístico que advém da comunhão de valores e princípios no seio de uma rede de relações interpessoais. Da mesma forma, nas provas para novos membros será exetável que o vencedor da prova se enquadre dentro dos princípios acordados (quer formal ou informalmente), para que o resultado do produto artístico continue a ser uniforme. Isto implica que, para poderem singrar no meio profissional, é esperada uma adaptação ao meio artístico, social e cultural por parte dos estudantes portugueses, uma adaptação cuja dimensão iremos explorar com detalhe no nosso estudo. O propósito deste estudo é, portanto, entender as motivações que levam ao prosseguimento de estudos no estrangeiro e a escolha da cidade (escola) específica, e como é desenvolvido o processo de adaptação, integração e mesmo aculturação, durante o período de estudos. Visamos assim entender a importância da adaptação ao meio como forma de possibilitar o sucesso profissional dos estudantes. Como forma de obtenção de dados, achámos pertinente entrevistar os estudantes portugueses de sopro de metal na Alemanha, que neste país tenham estudado entre os anos de 2010 e 2014. A entrevista aberta foi a ferramenta escolhida, pela profundidade de entendimento que nos poderia revelar sobre o caso. Assim sendo, propomos quatro questões de investigação, que permitem ajudar a conhecer a realidade do meio:

Qual a motivação dos estudantes para prosseguirem estudos musicais no estrangeiro?

Como é processada e vivida a integração dos alunos no meio social, cultural e académico?

Estarão os alunos conscientes e empenhados no processo de aculturação?

Quais as principais preocupações dos alunos na sua inserção no meio?

Quanto à estrutura, a presente tese de doutoramento encontra-se dividida em oito capítulos fundamentais. No primeiro capítulo, denominado “Interculturalidade - cultura e discurso musical”, exploramos a música como forma de identidade cultural e as formas como podemos distinguir tais peculiaridades, debruçando-nos igualmente sobre

convenções musicais e mesmo o tema da universalidade da música. No capítulo seguinte, da “Música Clássica e o mundo orquestral”, estreitamos o foco para o âmbito orquestral, explicando a evolução histórica da música Clássica, em geral, e da orquestra, em particular, bem como todo o âmbito das práticas orquestrais, seja o trabalho individualizado de um músico ou no seio de uma comunidade de prática como o é a orquestra. No capítulo III, “Ensino e Aprendizagem”, fazemos a ligação do contexto particular da performance musical Clássica com os processos de aprendizagem inerentes. Tal implica abordar as experiências de aprendizagem em meios multiculturais, bem como o papel do professor e das tecnologias na aprendizagem, os conteúdos em estudo, bem como as influências culturais na aprendizagem. Já no quarto capítulo, acerca dos “Contextos musicais para o estudo de caso”, faremos uma reflexão acerca da evolução musical nos dois países em estudo - Portugal e Alemanha -, abordando as orquestras nos dois países, bem como as tradições de instrumentos de sopro de metal e as instituições do ensino da música. Este capítulo permitirá constatar algumas diferenças institucionais e históricas que possam justificar algumas considerações sobre o presente da música Clássica nos dois países. Seguidamente apresentamos o capítulo da Metodologia, onde explicaremos as nossas decisões quanto aos métodos utilizados, em relação à obtenção de dados, bem como a caracterização dos participantes do nosso estudo. É a partir do capítulo VI, com a análise de dados, que começaremos a explicar os resultados das entrevistas abertas realizadas, dando contexto às afirmações dos entrevistados e evidenciando as principais ideias a reter dos mesmos. No capítulo seguinte, será então realizada a discussão dos dados, onde procuraremos discutir os resultados obtidos das entrevistas com o enquadramento teórico. É neste capítulo que faremos um debate acerca das questões surgidas no decorrer das entrevistas, dando resposta às questões com as quais iniciámos a investigação. Por fim, nas conclusões, faremos um resumo dos resultados do nosso estudo e dos contributos do mesmo tanto para o meio científico, como para os estudantes de sopro de metal portugueses. Ao revermos o nosso estudo e constando os resultados obtidos, iremos também refletir sobre as suas limitações, e assim sugerir tópicos para investigações futuras, que possam vir a complementar as ideias lançadas por este estudo. Em anexo poderemos encontrar o guião da entrevista aberta, a grelha de análise das mesmas, e as entrevistas transcritas, apenas editadas para preservar o anonimato dos entrevistados, sem com isso prejudicar o conteúdo das mesmas.



# **Capítulo I**

## **Interculturalidade – Cultura e Discurso Musical**





# Capítulo I: Interculturalidade – Cultura e Discurso Musical

## 1. O músico como ser cultural

A definição de música como linguagem não é algo novo, mas porventura nem todos os seus contornos como linguagem terão sido explorados completamente, apesar dos enormes esforços da comunidade científica. Na sequência do dito por Geertz, tomamos a música como significante pelos seus símbolos e simbolismo para o estudo social, mais do que para um estudo matemático. Partiremos assim de uma perspectiva sociológica que nos permita analisar a investigação segundo a História e a Cultura. Ainda de Clifford Geertz:

If we are to have a semiotics of art (or for that matter, any sign system not axiomatically self-contained), we are going to have to engage in a kind of natural history of signs of symbols, an ethnography of vehicles of meaning. Such signs and symbols, such vehicles of meaning, play a role in the life of society, or some part of a society, and it is that which in fact gives them their life.

(Geertz, 1983:118)

Nesta mesma abordagem que pretendemos iniciar, estaremos voltados para o estudo da música nos seus contextos sociais e o valor inerente às práticas musicais segundo a História. Citando Gonçalves (Gonçalves, J., 1999) “ ‘[...] o ser humano é humano, porque é plena e totalmente vivo, sendo plena e totalmente cultural’, querendo isto significar que, sem negar a sua natureza biológica, e pela criação da linguagem humana, de funções ‘descritiva’ e ‘argumentativa’, produziu a cultura (Popper, 1992)” (p.100). A cultura tal como construída pelo homem é sustentada por comportamentos que se tornaram hábitos e que deram origem a tradições. Dito de outra maneira e da perspectiva do indivíduo, a cultura é ditada por atividades. Heath e Street (2008) afirmam que desde “[...] *pronouncing vowels to shaping stories, every speaker reflects habits, loyalties, and ideologies of language forged in cultural patterns that existed before they were born*” (p.6). Os mesmos autores (2008) prosseguem afirmando que “[...] *from the moment an infant emerges from the womb until death, these cultural patterns, shifting and cumulative as they are, provide the bases through which every human creates, explores, sustains, and tests social relationships while developing a sense of agency*” (p.6). O idioma é, portanto, e segundo Heath e Street (2008), uma das representações mais importantes do património cultural, uma vez que este é tomado por “[...] *the means by which we transmit what we know and think*” (p.10). Esta abordagem é igualmente aplicável à prática dos instrumentos

de sopro de metal, uma vez que na prática destes últimos é utilizado um conjunto de vocábulos que dão origem a vários sons pretendidos pelo intérprete. Assim, o idioma materno tem um impacto determinante na prática musical, como nos pode confirmar Budde (2011): “[...] *on the manner in which particular consonants and vowels are pronounced and perceived, if they are even included within a given language. Further, each student may hear and replicate vocal models differently, based on the filter of their own native language*” (p.41). Estas divergências são encontradas a vários níveis. Se já nos debruçámos a nível dos idiomas, também na escrita musical estas diferenças podem ser encontradas. A notação musical encerra em si uma variedade de possibilidades que serão determinadas pela “bagagem cultural” do intérprete. Nas palavras de Cook,

For through the process of communicating information from composer to performer, or more generally from one musician to another, notations at the same time do something much more complex: they transmit a whole way of thinking about music. A score sets up a framework that identifies certain attributes of the music as essential [...].

(Cook, 1998:62).

Se o compositor estabelece uma mensagem que deve ser transmitida, ao intérprete cabe uma função distinta e que, tal como descrito por Farkas (1956), não será menos importante que a função do primeiro. Como confirma o autor,

Phrasing might be termed the sum of many little nuances which make up a musical sentence. For a musical phrase can be compared to a spoken language, with the individual notes paralleling the words in the sentence. Although there is no written expression mark in either the printed sentence or musical notation, there is an implied expression which is inherent in the group of words or notes which enables them to convey any meaning.

(Farkas, 1956:54)

Se o compositor é o autor de um poema, ao intérprete cabe, portanto, a eloquência de o recitar por forma a dar toda a expressão possível à obra. Continuando com os argumentos de Farkas,

[...] the composer has a musical thought which he can only approximate with a string or individual notes. If the performer plays only these notes, no matter how correctly, without grasping in his own mind the musical idea which the composer had, the phrase is bound to sound as lustreless as unintelligible as a sentence read aloud by an uncomprehending reader.

(Farkas, 1956:54)

Ao falarmos no músico como ser cultural, devemos esclarecer as bases de tal afirmação. Primeiramente, a influência recíproca da música e da cultura não pode ser negada, tendo sido explorada por inúmeros autores (Fahey, 2011:149). Em segundo lugar,

qualquer pessoa tem a capacidade de se expressar através de uma linguagem musical, tal como nos dizem Creech, Hallam, McQueen e Varvarigou (2013), *“Above all else, music-making is a joyful and creative activity that all humans, regardless of age, have an entitlement to.”* (p.98). Isto leva-nos a considerar que ao falarmos num músico como interlocutor da linguagem musical, devemos tomar qualquer pessoa como passível de estar na posição de produzir música. Frederiksen (1996) revela que *“Every performer has their own distinct sound. Like a fingerprint, the tone production of no two performers are alike.”* (p.152). Tal afirmação remete para a ideia de que todo o indivíduo terá uma experiência e formação particulares, que juntamente com as suas unicidades físicas e contexto social o tornam único, como abordaremos mais à frente. Contudo, o estudo do fenómeno musical pode não ser simples, como nos lembra Campos (2007):

O facto de se tratar de uma das mais abstractas formas de expressão artística, a sua natureza eventual, indissoluvelmente ligada ao tempo, e incorporada (quicá por isso mesmo uma das artes que mais desenvolveu sistemas internos de codificação), explicará algumas dificuldades da sua abordagem e o carácter menos sistemático do seu estudo sociológico. Dificuldades que se fazem mais particularmente sentir quando se perspectiva a actividade musical pelo lado da criação, da produção de práticas e objectos musicais, e um pouco menos quando se aborda pelo lado da recepção e dos públicos [...].

(Campos, 2007:71)

Como diz o autor, é possível tirar algumas conclusões relativas à receção musical e ao público, mas quanto ao processo de criação musical e da reprodução de práticas, por grande parte destas formas serem abstractas, torna-se de difícil abordagem. Da perspectiva do desenvolvimento cultural do músico, este começa desde muito cedo. Desde que nascemos que desenvolvemos relações pessoais e com o meio envolvente, formando uma identidade muito própria que vai ser descrita pelos grupos sociais em que nos envolvemos e, portanto, moldada segundo o contexto sociocultural. Mas não só as condicionantes socioculturais definem a nossa identidade, também a Música é um elemento que define a nossa identidade e a nossa cultura. Citando Miller e Shahriari:

The kind of music that you listen to says much about the type of person you are and your cultural background. Music, as much as anything else, is a manifestation of the personal and social identities of an individual or group. The function of the music, its structure, and the context in which it is performed all reveal significant information about social values. Music reflects a community's identity and expresses “who they are.”

(Miller & Shahriari, 2009:492).

Ao falarmos do músico como ser cultural, não podemos deixar de fazer referência à música, ainda que de maneira menos aprofundada do que será feito mais adiante. Meros

sons só por si não constituem música. Esta é definida por normas e convenções sociais. É necessária uma predisposição do músico em criar segundo os padrões socioculturais para que a Música seja reconhecida como tal. Kelly (2009) revela esta mesma realidade dizendo que:

They are not musical sounds because humans living in the culture in which the sounds exist do not recognize them as music. Subsequently, music appears to be a perceptual phenomenon for which sounds must be structured in a manner that people understand them as musical sounds.

(Kelly, 2009:59)

É, portanto, segundo as convenções e práticas estabelecidas no meio que a Música adquire o seu significado para os integrantes do mesmo. Isto quer dizer que a percepção musical varia consoante a cultura, ou seja, o músico é um ser cultural pelo facto de a sua formação assentar numa base também ela cultural e, a partir da identidade formada segundo experiências socioculturais, poderá conceber a Música que será reconhecida como tal no seu meio. No tema da música como forma cultural, achamos importante salientar o artigo de Valerie Peters (2014): *“Music as culture defines music as a form of human activity that requires active doing, a doer, something done, and a context. [...] Music is human activity mediated by concepts and expectations that are determined socially and historically.”* (p.130). A música como elemento cultural, necessita de um contexto e de atividade, precisamente pelo seu carácter abstrato quando à reprodução que, ao contrário de outras formas de arte, só tem o seu registo em notações e, muito mais recentemente, em formato digital. Destas considerações poderíamos desenvolver uma panóplia de temas neste tópico, mas apenas o faremos em ponto próprio para cada um ao longo do trabalho, tentando que nenhum fique esquecido. A mesma autora (Peters, 2014) cita Elliot para nos explicar as raízes da produção musical:

Culture, therefore, is not something that people have, it is something that people do. Culture is generated by the interplay between a group's beliefs about their physical, social, and metaphysical circumstances and the linked bodies of skills and knowledge they develop, standardize, preserve, and modify to meet the intrinsic and extrinsic needs of the group. (p.149). (p.130). [...] Therefore, music exists as a multidimensional phenomenon in a particular culture, as well as constituting a web of human activity, a music culture.

(Peters, 2014:130)

A música apresenta-se como um meio de atividade humana no qual as complexidades das relações sociais estão presentes. Deste primeiro ponto gostaríamos de

deixar claro que, tal como cada cultura é única nos seus contornos musicais, também os músicos devem estar abertos a novas linguagens, aprendendo a reconhecer as diferenças culturais. No contexto da corrente investigação, tal torna-se particularmente evidente, uma vez que tratamos o reconhecimento de práticas musicais diferentes em meios sociais e culturais também eles diferentes, o que nos leva ao enunciado por Anderson e Campbell:

Multicultural education develops in music education teachers and students “the understanding that there are many different but equally valid forms of musical and artistic expression and encourages students to develop a broad perspective based on understanding, tolerance, and respect for a variety of opinions and approaches”.

(Anderson & Campbell *apud* Southcott & Joseph, 2010:10)

Tal consideração ganha ainda mais força se atendermos ao facto enunciado por Caird (2002) de que “*Nevertheless, it was felt that European folk traditions and music were a major part of the multicultural character of our countries [...]*” (p.3), ou seja, tratando a investigação um caso concreto entre dois países europeus, podemos constatar a possibilidade de encontrar raízes culturais bastante diferentes, ainda que para um mesmo género musical. O mesmo não querará dizer que as culturas não se aproximem em diversos pontos, mas que as pequenas diferenças podem ser notórias para o estudo de caso que empreendemos.

## 2. Música e Identidade

O livro de Barret e Webster (ed., 2014), *The Musical Experience – Rethinking Music Teaching and Learning*, é uma leitura que desperta para a aprendizagem musical e a sua componente cultural. Nele, os autores começam por dizer que “*Music itself is often considered an inherently human construction of sound, unfolding in time, intentionally designed to be expressive*” (p.1). Assim, os autores definem a música como construção humana e como modo de expressão, sendo por isso esperado que seja influenciada por condições sociais e culturais. No entanto, Barret e Webster (2014) referem ainda a experiência musical como sendo o resultado do envolvimento do indivíduo nas práticas musicais de diversas formas, mesmo que simplesmente como ouvinte, acabando por afirmar que “[...] *as all music experience is inherently and fundamentally a product of the social interactions of time and place*”. (p.2).

Uma das autoras que contribuiu para este livro, Betty Younker, reflete acerca da

natureza cultural da música. Assim diz-nos que “*Some would argue that values are as diverse as the cultures of the world, with artistic and functional judgements being determined by those who live within the particular cultures.*” (2014:14). Desta forma a autora revela a componente multicultural da música e que os valores culturais podem efetivamente estar presentes na produção e audição musical. A mesma autora continua, citando Fiske:

Fiske (1990) suggested that, when listening, understanding music is a product of enculturation and being aware of the rules that are culturally specific. While we as humans have the potential to understand music, the understanding is culturally specific (Serafine, 1988; Bamberger, 1991/1995; Gardner, 1983).

(Younker, 2014:15)

Isto quer dizer que, segundo o exposto por Younker, a audição musical pode levar-nos a uma familiarização com uma cultura musical ou o nosso reconhecimento – integração - numa mesma cultura. Este será um dos temas a desenvolver num ponto posterior do trabalho, pelo que passaremos à constatação da entidade musical do indivíduo no panorama multicultural.

Num mundo musical cada vez mais multicultural no que diz respeito a intérpretes e repertórios, as interpretações de diversas obras tendem a ser obviamente distintas. Estas variações, derivadas de um *background* cultural também ele diverso, levam a que seja frequente a confrontação e comparação de interpretações, ideias e valores. Neste cruzamento de envolventes, surgem os valores interculturais, intimamente ligados às competências interculturais, ao entendimento cultural e ao diálogo intercultural. Numa cultura decididamente multicultural como o são as grandes capitais (e centros) europeias, a aquisição e domínio de competências interculturais pelos envolvidos num sistema de ensino não se mostram só como uma mais-valia, mas também como uma necessidade. É também inegável a importância da comunicação quando se trata das competências interculturais. Elas são o meio por excelência na interação de culturas, no seio das mesmas, dos grupos e indivíduos, e o processo pelo qual o fenómeno da interculturalidade mais tem sido observado. Assim surge-nos o diálogo intercultural como chave-mestra para procurar atingir um equilíbrio social, dando resposta aos novos desafios e experiências, sem desvirtuar a identidade de cada um. O diálogo intercultural “*[...] helps us to avoid the pitfalls of identity policies and to remain open to the challenges of modern societies*” (Council of Europe, 2008:18) e também “*[...] can thus contribute to conflict prevention*

*and conflict solution, and support reconciliation and the rebuilding of social trust*". (Council of Europe, 2008:35). A natureza comunicativa do Homem e, portanto, das culturas, fazem com que o contato entre elas seja inevitável e nesse sentido o diálogo apresenta-se vital para se conseguir atingir uma interação eficiente, eficaz e que permita a saudável e enriquecedora convivência e partilha de culturas. A acrescer valor a esta ideia está a própria definição de interculturalidade como conceito dinâmico que se refere às relações entre grupos culturais. Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO),

It has been defined as "the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect." Interculturality presupposes multiculturalism and results from 'intercultural' exchange and dialogue on the local, regional, national or international level.

(UNESCO, 2013:17)

Assim, a nível da comunicação e do entendimento, as competências interculturais são deveras importantes. Mas o que motivou esta investigação foi, na realidade, a possível existência de uma unidade estética e valorativa que deve ser mantida e seguida, por forma a permitir o sucesso dos alunos através da sua aprendizagem. Dito de outra forma, o envolvimento de um estudante na nova cultura em que este vai estudar pode ser determinante, pelo facto de conhecer e compreender os valores ditados por essa cultura. Citando Parncutt e Dorfer,

Individual integration or acculturation (Ward, Bochner, & Furnham, 2001) can involve language skill acquisition, employment and income, feeling at home, frequency of contact with other groups (meetings, phone calls, events, number of 'foreign' friends and acquaintances), and everyday independence and efficacy (public transport, shopping, cultural activities, contact with authorities).

(Parncutt & Dorfer, 2010:382).

A integração ou aculturação dos indivíduos numa nova sociedade ou cultura depende de muitos fatores como os supra mencionados por Parncutt e Dorfer. A adaptação a um novo meio é também feita pelo contato constante com este, familiarizando-se com os valores e costumes através de uma interação diária com a nova realidade. Com esta ideia em mente e tendo em vista um conhecimento mais aprofundado da cultura também a nível musical, Kleinhammer e Yeo (2000) fazem alusão à necessidade de nos rodearmos de exemplos musicais, de forma ativa não só no estudo do instrumento em si, mas também a

nível social, experienciando a cultura o mais que se possa:

Surround yourself with music. [...] Purposefully and consciously listen to music. Find positive role models (examples). [...] There is always something to be learned, and live music creates a unique sound that can only be captured in the concert hall. Listen to the orchestra: hear more than just the parts your instrument plays. Most importantly, begin to see yourself in the orchestra.

(Kleinhammer & Yeo, 2000:62).

Esta perspectiva é construtiva tendo em conta que o conceito sonoro nos instrumentistas de sopro de metal é um processo que dificilmente consegue ser mudado por meio de estímulos físicos, ainda que seja feita uma produção orgânica do som. O que decorre é que os exemplos sonoros e idiomáticos com os quais mais convivemos tendem a ser os mais presentes na nossa memória, e aqueles que nos surgem no momento de reprodução sonora. Os estímulos criados pelo cérebro ativarão então certos músculos na fisionomia humana com o objetivo de conseguir formar os sons pretendidos. Tal como acontece com as crianças que, segundo Parncutt (2007), “(...) *long before infants start to understand the lexical meaning of speech (that is, the meaning that is maintained when speech is written down), they are good at deciphering its gestural meaning*” (p.13), também os músicos, não entendendo a maneira como é pensado e fisicamente construído o som (ou mesmo escrito), conseguem repeti-lo nas suas mentes; tal como as crianças, começam lentamente a aprender este novo idioma, pelo repetir das sonoridades envolventes até que estas sejam algo mais natural.

A aprendizagem musical está muito ligada à aprendizagem de outras linguagens. Tal como na aprendizagem de idiomas, na música também há uma carga cultural muito forte transmitida através do desenvolvimento da capacidade de comunicação, esta inerente à aprendizagem de uma língua. Citando Campos (2007):

Se o paralelismo com a linguagem verbal (escrita e falada) é permitido, vale a pena sublinhar que a aprendizagem de uma língua não se resume ao desenvolvimento de uma capacidade técnica para comunicar, simultaneamente absorvem-se conceitos, categorias e formas cognitivas da cultura que nos envolve. Quando crianças, não criamos uma linguagem, aprendemos as linguagens que nos cercam, aceitando os padrões de pensamento que implicitamente transmitem. Mais, é na interacção com os outros, através das suas reacções, que se aprendem as noções prevaletentes do certo e do errado, do mais e do menos eficaz, etc. [...] Ora, a familiarização com a linguagem musical através da socialização provavelmente não é um processo muito distinto do que se passa com a linguagem.

(Campos, 2007:83)



É na aprendizagem de uma linguagem e, portanto, de uma forma de comunicação assente em valores sociais e culturais, que um indivíduo cresce com a sensação do que é errado e o que está correto, o que será melhor ou pior do ponto de vista moral ou estético, sempre dentro dos padrões socialmente estabelecidos. Neste sentido, a explicação de Campos é reveladora de uma subjetividade do idioma musical dentro de um mesmo género como a música Clássica.

A associação da aprendizagem musical com a aprendizagem de um idioma na infância é bastante recorrente na literatura. Margaret Barret, na sua contribuição para o livro cuja edição pertence a Spruce (2005), revela essas similaridades que, como poderemos ver em pontos mais adiantados deste trabalho, refletem a aprendizagem musical. Vale a pena a transcrição de um excerto mais longo:

A number of factors emerge as commonalities in the development of the skill of talking. The child is in a supportive environment, surrounded by models of the skills to be acquired, in action. These models occur in a natural and meaningful context, and are part of the fabric of the child's life. Attempts by the child to copy the skills are encouraged, indeed celebrated, however far from the 'correct' response the initial attempt may have been. Such encouragement is interactional and non-judgemental, as the child's attempts at language are responded to, and at times, extended. The child is universally expected to acquire the skills with a resultant diminution of feelings of fear or negativity on the part of the learner.

(Spruce, 2005:58)

A autora revela a necessidade de um ambiente que proporcione e fomente o desenvolvimento das capacidades da criança, bem como a necessidade de uma resposta positiva que faça a criança ganhar confiança e perder o medo de errar, assimilando capacidades. Estas condições são muito semelhantes àquelas que se colocam à aprendizagem musical, foco da nossa investigação.

Neste sentido, não só a música é influenciada pelos padrões socioculturais como também define a sociedade ou cultura a que diz respeito. Conhecer a cultura musical de uma sociedade é, no fundo, conhecer também parte das convenções e tradições sociais, bem como as interações sociais. Miller e Shahriari partilham desta perspetiva, afirmando:

Along with other cultural elements, such as language, religion, dress, diet, and so on, music shapes how people think about themselves and their role within a society. In many cultures, the expression of ethnic identity through music is an essential aspect of daily life, so understanding and appreciating musical activities is an important part of getting to know how people from these cultures think.

(Miller & Shahriari, 2009:41)

Também Blacking (1973) acredita que a música é produto do comportamento humano, quer este seja formal ou informal, sendo reconhecido como som humanamente organizado. Ainda que esta definição possa ser contestada, achamos que os princípios inerentes a esta afirmação devem ser explicados. Diferentes sociedades poderão ter diferentes conceitos de música, bem como diferentes princípios sobre os quais os sons devem ser organizados. O consenso dentro de um meio, só é possível quando existe uma experiência conjunta que permita ouvir e reconhecer os sons e padrões de forma similar. Por esta mesma razão, a performance musical não pode ser desassociada da audição musical e, portanto, do meio e da sociedade em que esta é feita. Como conclui o autor (Blacking, 1973:10): *“Insofar as music is a cultural tradition that can be shared and transmitted, it cannot exist unless at least some human beings possess, or have developed, a capacity for structured listening. Musical performance, as distinct from the production of noise, is inconceivable without the perception of order in sound.”* (p.10).

### 3. A estética musical

Os membros de uma cultura vêem-se a si mesmos como pertencentes a um grupo com características bem definidas ao qual chamam a “sua cultura”. Heath e Street (2008) asseguram que *“Members sustain themselves through learning to be and to work together, knowing that their representations to the outside world depend on how effectively they create and maintain their identity”* (p.14). A cultura é assim o espelho dos valores e costumes de uma comunidade. A música, como elemento pertencente e indissociável às culturas, também espelha os valores, costumes, e transformações culturais ao longo do decurso da História. Para Cook, na realidade contemporânea, este fenómeno está presente em atividades simples do quotidiano:

[...] deciding what music to listen to is a significant part of deciding and announcing to people not just who you “want to be” [...] but who you are. “Music” is a very small word to encompass something that takes as many forms as there are cultural or sub-cultural identities.  
(Cook, 1998:5)

A música Clássica, com toda a sua história e tradição, tem um vínculo muito íntimo com a cultura dos países, sendo assim portadora de uma visão estética da música muito própria a cada país. No entanto, há aspetos em que a música Clássica apresenta uma

conformidade de valores. Começemos por estes presentes na obra de Cook (1998): *“The artistic vision of classical aesthetics is in every way exclusive. It is based on the idea of the masterwork, whose value is intrinsic and eternal, regardless of whether anyone appreciates it or not”* (p.82). A ideia da obra de arte e do seu valor, é decidida em grande parte por instituições e artistas, que avaliam segundo padrões próprios a Arte. Este foi um procedimento que sempre acompanhou a evolução da Arte até aos dias de hoje, nomeadamente na música contemporânea, que ainda não sendo apelativa segundo os padrões clássicos, não muda o seu percurso na História por influência do gosto público. Assim chegamos à constatação de Cook (1998) que demonstra isto mesmo: *“Masterworks are created by the great composers [...] and they are reproduced in performance by specialist performers”* (p.82). Cook vai ainda mais longe e explica o âmbito da música Clássica:

[...] if you aren't a composer or a performer, or at any rate someone with a musical training, then you are a non-musician. You may go to concerts, buy records, even read books like this one, but that doesn't make you a musician. Classical aesthetics doesn't recognize you as a stakeholder.

(Cook, 1998:82)

Esta aceção porventura elitista da música Clássica é denunciadora da consideração que se tem pela abordagem deste género musical. Isto é especialmente interessante se atentarmos ao conceito de unidade estética, que como abordado por Stallings (2012), define que *“[...] the more culturally diverse a society is the more difficult is to assign specific cultural (aesthetic) value to a work of art”* (p.4). Desta forma, havendo uma diversidade estética, pode perder-se o valor da obra de arte. De outro ponto de vista, como sugerido por Cook (1998), *“[...] an approach that is based on the activity of music – of composing it, performing it, listening to it, loving it, hating it, in short, doing it – brings everyone involved in music into the picture”* (p.82). Estas duas variantes poderiam, eventualmente, completar-se. Se atendermos ao facto de todos os indivíduos participarem da atividade musical, seja de forma ativa ou passiva, atendemos assim a um conceito da universalidade da música, em que este fenómeno é apreciado por todos, independentemente da empatia pelo exemplo musical. Contudo, numa área tão específica como a música Clássica, pode haver lugar a que se queira preservar certos valores e tradições intrínsecos a esta cultura, os quais são transmitidos por gerações de músicos que permitem a edificação de uma cultura musical Clássica sólida como a que se apresenta nos

dias de hoje, um tema ao qual voltaremos mais à frente. Esta ideia remete-nos para uma outra apresentada por Lave e Wenger (1991), a das comunidades de prática, uma ideia que será aprofundada mais à frente em tópico ao tema destinado.

No meio orquestral, a aprendizagem é feita pela prática e pelo contato com membros deste agrupamento, acontecendo uma prática social de aprendizagem derivada da relação entre o indivíduo e o meio (orquestra ou simplesmente o meio musical envolvente). Tal como enunciado por estes autores (1991):

As an aspect of social practice, learning involves the whole person; it implies not only a relation to specific activities, but a relation to social communities – it implies becoming a full participant, a member, a kind of person.

(Lave & Wenger, 1991:53)

Ainda que este tema seja de muito interesse, apenas será desenvolvido mais tarde em tópico próprio. Por sermos seres culturais e únicos, Hargreaves, Miell e MacDonald (2002) dizem-nos que “[...] *our musical tastes and preferences can form an important statement of our values and attitudes, and composers and performers use their music to express their own distinctive views of the world*” (p.1). Neste seguimento, a visão dos compositores e intérpretes de música Clássica está também refletida nas suas obras de arte, tal como cada um de nós está refletido nos gostos musicais individuais. Nesta abordagem da estética musical, lembramos que o significado de uma obra musical para um músico é resultante de um processo de formação do indivíduo que advém de experiências pessoais, tal como proferido por Campos (2007):

Os significados são gerados no processo comunicativo da interacção entre pessoas (e não são menos reais por isso) e, em virtude de uma formação formal ou de experiências informais, aprende-se a ouvir música enquanto padrões de som coerentes e significativos, do mesmo modo que se aprende a atribuir sentido a tudo o mais no mundo social. Mais, importa enfatizar a ideia de que a construção de sentido sobre objectos e práticas musicais ocorre através da actividade de indivíduos e grupos na medida em que praticam, perseguem e desenvolvem os seus gostos, preferências e interesses.

(Campos, 2007:86)

O modo como apreciamos a música e em especial a maneira correta (se é que se pode falar neste termo) de ouvir música nunca foi consensual. Se de um lado temos quem defenda que a obra tem valor pelas sensações diretas que nos transmite, existe também a ideia de que é necessária a existência de uma estrutura que permita tecer considerações em relação à obra musical. Assim, citando Tenzer (2006), “*Adorno would have us only hear*

*structurally but Cook would say to ease up and listen associatively for what music signifies to us personally, historically and culturally.”* (p.9). Por outras palavras, poderá não existir uma maneira consensual de apreciar a música. Contudo, sem uma estrutura mínima torna-se mais difícil a avaliação segundo padrões culturais e de significância pessoal, os quais são também evidenciados pela estrutura. Como nos diz Tenzer (2006), *“We need to hear structure to give our diverse personal interpretations a common orientation. Structural listening deepens specifically musical experience.”* (p.9).

Ao falarmos de estética musical não podemos fugir ao tema da autenticidade. Existem sempre as questões no meio musical acerca do que é autêntico e, alegadamente com isso, correto. Para tal devemos referir a obra de Taruskin, na qual o autor nos questiona:

Do we really want to talk about "authenticity" any more? I had hoped a consensus was forming that to use the word in connection with the performance of music—and especially to define a particular style, manner, or philosophy of performance—is neither description nor critique, but commercial propaganda, the stock-in-trade of press agents and promoters.  
(Taruskin, 1995:90)

O autor (1995) refere que hoje em dia a autenticidade musical é sobretudo relacionada com autenticidade histórica da performance, remetendo para a performance em instrumentos da época e tocando segundo os estilos que se acreditam ter adotado noutros tempos. Mas nem mesmo nas convenções estilísticas da época existe consenso de autores, pelo que a performance em instrumentos de época pode ser a única que pode trazer alguma eventual autenticidade à performance. Neste sentido o autor diz-nos: *“So some writers, myself among them, have proposed that talk of authenticity might better be left to moral philosophers, textual critics, and luthiers”*. (p.92). E continua, acrescentando: *“We cannot know intentions, for many reasons—or rather, we cannot know we know them. Composers do not always express them. If they do express them, they may do so disingenuously.”* (p.97). Taruskin faz uma interessante reflexão no seu livro (1995) e acredita que mesmo o uso de instrumentos de época pode nem trazer uma autenticidade de todo. A autenticidade de uma obra continua a ser contestada por esta nem sempre ser executada nos contextos sociais e culturais nos quais e para os quais foi escrita. Segundo Taruskin:

To contemporaries, all periods are transitional and pluralistic. A multiplicity of styles is always available in any present, of which some are allied more with the past and others with the future. Only when the present becomes the past and the future becomes the present can

we see which was which.

(Taruskin, 1995:105)

A questão da autenticidade, nos dias de hoje, parece ser um tema cada vez mais abordado e não parece haver consenso à vista. Contudo, decidimos ficar pela conclusão de Taruskin (1995), que tão bem parece definir a questão: *“But as long as we know what we do want and what we do not want, and act upon that knowledge, we have values and are not dirt. We have authenticity.”* (p.151).

### 3.1 Registo e Convenções Musicais

A vontade de muitas culturas quererem preservar a sua música de uma maneira palpável, perdurando a sua existência para a posteridade, levou a que hoje em dia possamos ter acesso às culturas musicais antigas por meio de frágeis manuscritos que chegaram até nós. Se não tivermos uma formação musical mínima e nos decidirmos a pegar numa partitura, podemos eventualmente pensar que a poderíamos ler tal como se fosse um romance ou um dicionário, em que a evolução da ação é percebida pelo valor das palavras em si, ou que as definições valem pelo que lá está escrito. Cook refuta esta ideia, considerando que:

[...] even if you understand how a notation works (and it took years of patient scholarly work to decode some of the notations used for early medieval music, while the interpretation of others remains contentious), there are aspects of the music about which the notation is silent.  
(Cook, 1998:53)

Isto conduz-nos a uma segunda afirmação de Cook (1998) que atesta que *“[...] there are various symbolic elements in the notation – elements whose meaning is fixed by convention, and that you couldn’t guess if you didn’t know the convention”* (p.56). Os elementos fixados por convenção têm sobretudo que ver com as culturas a que os compositores estavam ligados. Só entendendo as envolventes espaço-temporais e histórico-sociais dos compositores se pode ter uma ideia de como a obra era pensada, se é que tal chega a ser possível. Cook (1998) afirma *“[...] and largely through its particular pattern of concealment and revelation, notation plays a central role in the maintenance and even the definition of musical culture”* (p.55). Isto porque a música, como valor e património cultural que se afirma, comporta muitos valores e especificidades de uma cultura. Assim, certas convenções e práticas culturais, bem como influências idiomáticas e

tradições sonoras, estão implícitas na obra musical escrita. Também por isso Cook (1998) atesta que “[...] *there are elements that don't represent the sound in any direct way, but that represent something you should do to make the sound*” (p.56).

Se há uma notação musical que prevaleceu até aos dias de hoje e continua estabelecida como o sistema estandardizado de escrita musical, essa notação é a ocidental, a mesma que foi concebida pela música Clássica europeia e que tem a sua aceitação generalizada. Mas se esta notação é um modelo universal de comunicação cultural na atualidade, o legado que esta escrita nos deixou é mais que isso. Na dualidade da composição e da performance há um compromisso muito particular entre o que o compositor pretende que seja produzido e transmitido (que como vimos encerra uma miríade de complexidades) e a maneira como o intérprete o quer transmitir, sendo leal à mensagem do compositor. Nas palavras de Kleinhammer e Yeo (2000), “[...] *notes on manuscript paper are of themselves stagnant and without meaning until a performer translates them into auditory values*” (p. 58). Neste compromisso reside a grandeza das diferenças culturais, da maneira como são criadas, percebidas e interpretadas. Por outras palavras, o facto de haver um texto musical para ser interpretado não quer dizer que esta interpretação será feita da mesma forma por diversos músicos. Os valores inerentes a cada cultura mostrar-se-ão como grandes influências na hora de interpretar uma simbologia quase universal. Conceitos universais serão relativizados consoante as culturas, exemplos tão simples como as noções de lento, rápido, consonante ou dissonante (tema desenvolvido no ponto seguinte). De uma forma genial, Cook descreve esta mesma complexidade:

[...] the pattern of what is determined by notation and what isn't, what is to be taken as given and what is a matter of performance interpretation, is one of the things that defines a musical culture; it defines not only how music is transmitted but also how the various individuals whose activities together make up a musical culture relate to one another. It also largely determines how people imagine music within a given culture – most obviously how composers conceive their music, though you could say that it is shared patterns of imagination that bind all the members of a musical community together.

(Cook, 1998:63)

Perante tal realidade, encaramos com muita seriedade a existência de muitas diferenças culturais tanto na produção como na interpretação da música Clássica, seja como agente do processo de produção musical ou como mero ouvinte. Por este carácter tão próprio da música, podemos concluir através de Cook que:

[...] to compose within any given tradition, then, is to imagine sounds in terms of the particular configurations of determinacy and indeterminacy appropriate to that tradition, and this in turn means that notation is much more profoundly implicated in the act of composition than many accounts of the compositional process might lead you to believe.

(Cook, 1998:63)

Resumidamente, a notação musical tem alguns propósitos definidos, por exemplo, o fator de conservação, quase como um retrato da época de uma maneira artística. O fator comunicativo é talvez o mais perceptível, pelo qual o compositor comunica com o intérprete e com o público. Mas não menos importante é o propósito de integridade cultural na composição, segundo o qual compositores, intérpretes e outros que trabalham a música, a pensam. Na Música Ocidental, a Música a que chamamos erudita e que reside na interpretação de obras escritas segundo a notação musical ocidental, existe uma relevância expressa da obra escrita, a qual define grande parte da performance musical. Nesta mesma ideia, Campos lembra que na cultura musical ocidental a capacidade musical se traduz na capacidade de conseguir ler ou não a notação musical e não tanto pela criatividade e execução musical. Como diz:

A verdade é que se trata de uma ideia recorrentemente presente no discurso comum e que se traduz, por exemplo, na expressão “saber música”, que se refere sobretudo à capacidade de conhecer um código escrito e não tanto à capacidade de criar ou executar ideias musicais.

(Campos, 2007:78)

Os musicólogos Miller e Shahriari (2009) analisam a cultura musical ocidental em comparação com as outras culturas musicais a nível mundial, concluindo que a literacia musical é um dos aspetos fundamentais desta cultura, providenciando muitos aspetos de igual execução musical, como afirmam:

As a result, formal music education in the West tends to privilege “musical literacy,” with the unspoken implication that cultures without notation suffer from “musical illiteracy.” It is important to realize, however, that only certain aspects of music—such as pitch, melody, rhythm, meter, form, and texture—can be depicted in notation; aspects such as ornamental nuance, mood, timbre, and slight gradations of pitch and tempo cannot.

(Miller & Shahriari, 2009:48)

Estes musicólogos afirmam assim que alguns aspetos da performance musical Clássica serão assim influenciados pela notação, a qual é de conhecimento geral na cultura ocidental. Contudo, existem variações na performance que os musicólogos afirmam não ser possível descrever numa partitura, ainda que cada vez mais os compositores atualmente tentem ser extremamente específicos na notação para evitar ao máximo as variações de



interpretação. Podemos concluir que as últimas características da performance poderão variar conforme a cultura do músico, sendo assim a sua interpretação distinta pela formação que este detém, segundo uma influência cultural também ela patente na performance do indivíduo, características estas externas à notação. Rui Cruz cita Aimard para poder referir esta mesma realidade, dizendo:

Igualmente importante é a percepção global da interpretação, na medida em que a articulação expressiva do seu todo está largamente dependente das múltiplas micro-decisões e escolhas que os performers tomam, no trabalho de cada detalhe de uma composição.

(Cruz, 2010:10)

É pelo conjunto das pequenas escolhas de um músico que se toma o valor global da obra de arte e se avalia a abordagem de um músico à obra escrita, portanto, a sua cultura. Lawrence Kramer foi um autor que nos despertou um interesse especial aquando da abordagem do tema da notação e simbolismo musical. Na sua obra *Interpreting Music* (2011), Kramer diz-nos que uma abordagem semiótica prevê a construção de significado por meio dos símbolos e das suas funções em si e que a abordagem hermenêutica prevê a construção de significado pela interpretação dos símbolos. Ainda que o autor diga que as duas abordagens são importantes e que, por vezes, se misturem, acredita que maior importância deve ser atribuída à hermenêutica, afirmando: “*My vote is for hermeneutics — the practice of open interpretation [...]. Signs are indispensable but they are not determinative*”. (p.21). E completa assumindo que “*Before they can become more than potentially significant, signs have to be interpreted*” (p.21). Esta perspetiva põe em destaque a possibilidade de interpretações várias de um mesmo código escrito – a partitura – segundo perceções culturais distintas. Por isso mesmo Kramer adianta-nos que:

To be sure, there are plenty of codes available to supply some of the constituents of meaning. But there are no codes for meaning itself. Meaning must always be produced: it is singular; it is contingent; it is polymorphic.

(Kramer, 2011:22)

A descodificação da escrita musical poderá, assim, ter implicações quanto à sua significância em diferentes meios culturais. Como afirma o mesmo autor, “[...] *there is no substitute for interpretation, which always goes beyond the signs that go into it.*” (Kramer, 2011:23). A influência cultural no discurso musical é assim retratada pela descodificação do “texto” musical; ao aprender a decifrar uma linguagem musical, atuamos com base em padrões culturais. Tal como proferido por Kramer (2011), “*As a discursive event it [music]*

*is also a cultural event, just as language games are. [...] We acquire repertoires of language games as part of the process of being socialized and constructed as subjects.*” (Kramer, 2011:26).

Assim constatamos que a notação musical, ainda que parecendo universalmente estandardizada e objetiva, implica uma decodificação que vai muito além da simples leitura. É este processo que dará forma à interpretação segundo os valores inculcados no intérprete: “*Meaning does not inhere; it emerges; it acts.*” (Kramer, 2011:71).

### 3.2 Interculturalidade do Discurso Musical

De uma forma lata, ao apreciarmos uma música e ao estabelecermos gostos, fazemos as escolhas pelas músicas que mais nos agradam e nos são familiares; isto quer dizer que nos afeiçoamos a determinadas sonoridades que nos dão prazer e a uma sensação de conforto. A relativização da consonância das sonoridades está assim relacionada com o meio cultural, sendo que esta relativização aplica-se da mesma maneira à dissonância. Este primeiro conceito leva-nos a um segundo do mesmo autor que defende a independência cultural da aspereza (*roughness*) na maneira em como é percebida, mas cuja apreciação estética já é culturalmente dependente. Parncutt (2006) constata que “*[...] roughness may be regarded as culture-independent in the sense that it is perceived [...] in much the same way in all cultures, but its aesthetic appraisal is culture-dependent*” (p.204). Por esta mesma razão, podemos assumir que os ouvintes experienciam a sensação de aspereza mas que esta avaliação é feita segundo contextos sociais e musicais diferentes, bem como a herança cultural do ouvinte.

Para além de funcionarem como palavras antónimas, consonância e dissonância relacionam-se de uma maneira mais próxima. Sendo os humanos criaturas de hábitos, estes podem mudar a maneira como diversas realidades são percebidas, pela habituação contínua a determinadas envolventes. Da mesma maneira, baseados na obra de Parncutt (2006), podemos assumir que qualquer elemento musical, “*[...] can become more consonant if it is heard more often, either by an individual or a whole culture (cf. Peretz, Gaudreau, & Bonnel, 1998; Szpunar, Schellenberg, & Pliner, 2004)*” (p.204). Esta variação no conceito de consonância é no entanto bilateral, pelo que um som consonante, tal como nos descreve Parncutt (2006), pode tornar-se incómodo pela frequência com que é ouvido. Por isso

mesmo este autor defende a diferenciação entre consonância e preferência: “[...] *even a sound that is heard so many times that it becomes boring or unpleasant (Berlyne, 1970) may at the same time be perceived as consonant because of its familiarity*” (p.204) . A familiaridade sonora deriva então da nossa percepção cultural. A nossa personalidade cultural e musical é desenvolvida segundo o meio em que crescemos, sendo uma influência determinante na nossa formação.

Pelo simples facto de crescermos num determinado lugar e cultura, estaremos habituados a padrões musicais e culturais que nos vão fazer encarar os mesmos com naturalidade. Segundo Campos (2007), “Dir-se-ia que, uma vez socializados e familiarizados com determinadas formas e estruturas convencionais, músicos e ouvintes confrontam-se com um mundo musical que lhes parece normal, organizado e pouco ou mesmo não problemático.” (p.84). Se a percepção do que é familiar não levanta problemas, a confrontação com novas percepções musicais pode gerar muitas questões. Por natureza, os indivíduos tendem a comparar qualquer nova experiência com outras já vividas para assim poderem fazer uma avaliação, como proferido por Miller e Shahriari (2009), “*Whenever we encounter something new, we subconsciously compare it with all our previous experiences. We are strongly inclined to associate each new experience with the most similar thing we have encountered previously.*” (p.4). Contudo, esta prática valorativa inconsciente pode não ser sempre a mais correta, podendo tais comparações caírem num plano etnocêntrico. Como afirmado pelos mesmos autores:

Even if a newly encountered music sounds like something we know, we cannot be sure it is similar in any way. Sometimes a lullaby from another culture may sound like a war chant in our culture. Knowing about this potential pitfall is the first step in avoiding the trapdoor of ethnocentrism.

(Miller & Shahriari, 2009:4)

Neste sentido, a dimensão das diferenças nas culturas musicais ultrapassa largamente as simples nuances musicais, representando uma série de elementos sociais e culturais que formam as características de uma cultura. Kelly refere a perspectiva de Müller para melhor explicar esta realidade:

He believed that music was a form of human behavior influenced by social elements unique to individual cultures. Musical preference is not individualistic or confined to the influences solely due to music factors. Rather taste and preference reflect norms and expectation of different social groups.

(Kelly, 2009:24)

Segundo o analisado, a complexidade da estética musical e sonora anda de mão dada com a diversidade cultural. A existência de outras estéticas musicais é o que as torna tão especiais. Da mesma maneira que nos podemos familiarizar com certas sonoridades, o contacto com uma envolvente sonora completamente nova e diferente pode ter implicações na nossa visão estética da música. Daqui podemos deduzir que o facto de nos familiarizarmos, involuntária ou voluntariamente com determinadas realidades sonoras, implica familiarizarmo-nos com valores e tradições de um país, entrando em consonância com uma parte da herança cultural de um povo.

### 3.3 Orquestra e excertos de obras orquestrais

Como já referido, as obras musicais Clássicas encerram um mundo de conhecimentos em si mesmas. Quando os estudantes de performance musical se apresentam a audições de orquestra, um dos principais focos de interesse na audição são os excertos de orquestra (designação para excertos de obras orquestrais no meio musical). Neste sentido, Vapaavuori (*apud* AEC, 2001) explica o que é esperado dos candidatos pela orquestra:

An orchestra wants its musicians to know how to sight-read orchestral repertoire, to have orchestral experience, to be flexible and able to work in a group. When I consider the list of qualities we are looking for, I have to think of some of the business ads I sometimes see in the newspapers where they are looking for very experienced, skillful and talented sales managers who also know their languages and are under 25 years old.

(Vapaavuori *apud* AEC, 2001:66)

A lista de competências é grande e os conhecimentos e horas de dedicação que tais competências exigem tornam a audição, a uma primeira vista, difícil de empreender. Com vinte e cinco anos, e provavelmente a terminar os estudos superiores, é pouco provável que um aluno candidato consiga ter amalhado uma grande experiência em orquestras profissionais, e que por isso conheça o extenso repertório orquestral que lhe permita ser versátil e poder facilmente trabalhar em grupo. Porém, as orquestras sabem que os jovens são mais maleáveis e mais dispostos a aprenderem no seio da orquestra, tendo muito maior margem de evolução. Pode igualmente significar um investimento significativo para a

qualidade da orquestra, atendendo que a partir de certa idade as qualidades e facilidades de um músico tendem a não aumentar, antes pelo contrário. Neste sentido, Vapaavuori explica-nos o paradigma das audições defendendo que:

[...] the responsibility of training young students lies with the conservatoires but on the other hand, the responsibility of the orchestra is to maintain the tradition of the orchestra and guard its quality. [...] The orchestra has a responsibility to show musicians both tradition and experience.

(Vaapavuori *apud* AEC, 2001:66)

Esta mesma tradição está patente na maneira como a orquestra aborda o repertório orquestral. Logo, será nos excertos de orquestra que esta tradição deverá estar mais patente. Sendo uma orquestra o produto de um meio e tradições musicais, espera-se que essa tradição seja mantida e, para isso, espera-se que o candidato consiga transmitir essa mesma estética musical. Segundo o estudo da Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001), “[...] *almost all auditioned are satisfied with the solo test, but the level of satisfaction is less high for the orchestral excerpts’ test, especially within the central area*” (p.12). Se nos recordarmos do que já foi referido, a prova de solista numa audição é geralmente a primeira ronda e serve como fator eliminador para reduzir o número de candidatos, ficando alegadamente os mais capazes tecnicamente. Segundo Vapaavuori (*apud* AEC, 2001), “[...] *nowadays we have technically very skillful players, the technical level is much higher than 20 years ago*” (p.66), é de certa maneira previsível que a satisfação com o domínio técnico seja muito maior. No entanto, é importante ressaltar que o mesmo não se passa com os excertos de orquestra, nos quais 87% por cento das orquestras referem como sendo o principal aspeto a ser melhorado (AEC, 2001:48). No fundo, para além de mostrar um domínio técnico superior do instrumento, o aluno e candidato deve ser capaz de exprimir certas nuances musicais da obra musical, que é a diferença que marca o seu desenvolvimento como ser cultural a nível musical. Citando Kleinhammer e Yeo (2000):

When this is skilfully accomplished, the resulting music can equal any existing art form in its sheer beauty and emotional effectiveness, capable of transporting both the performer and the listener to a supreme level of aesthetic fulfilment. Indeed, one of the values of music is the ability to carry the participant to a higher plane, to provide a “high”.

(Kleinhammer & Yeo, 2000:58)

Nesta descrição quase romanesca, Kleinhammer e Yeo procuram apenas transmitir que o efeito de satisfação estética no ouvinte (no caso concreto, o júri), pode ser a grande determinante, pois só assim se conquista o ouvinte e, portanto, a audição.

#### 4. A universalidade da música – aspetos interculturais da música

A origem da palavra *música* encerra em si um simbolismo que transcende a própria palavra: como forma adjetivada de *musa*, esta sugeria para os gregos algo “[...] comum a todas as atividades que diziam respeito à busca da beleza e da verdade” (Grout & Palisca, 1988). No entanto, tal como os conceitos de beleza e de verdade derivam de cultura para cultura, também a música é percebida, construída, expressa e interpretada diferentemente pelas diversas culturas. Deste ponto parte a reflexão sobre a dimensão universal, cuja identidade se encontra situada nas diferentes culturas e cuja sensibilidade é expressa através das diferentes nuances culturais.

A atividade intercultural dá-se, na sua forma mais elementar, quando uma pluralidade de culturas exerce interação ou alguma influência sobre outras. Esta interação é mediada em grande parte pelos contextos e culturas pelos quais os indivíduos são regidos, ou seja, as ligações culturais inerentes a um indivíduo permitem, mas também restringem, os pensamentos, sentimentos e ações deste mesmo. Nas palavras de Stoke (*apud* Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002),

[...] a música desempenha indubitavelmente um papel vital entre os inúmeros modos nos quais nos 'relocamos' a nós próprios. O evento musical, desde as danças colectivas até ao simples acto de colocar uma cassete ou um CD numa máquina, evoca e organiza memórias colectivas e experiências presentes de lugar com uma intensidade, poder e simplicidade inatingíveis por outra actividade social. Os 'lugares' construídos através da música envolvem noções de diferença e fronteira social.

(Stoke *apud* Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002:124)

Notamos como a música nos define em função das nossas ações, e como estas estão também condicionadas pelos valores intrínsecos à música que ouvimos. A confirmar esta mesma perspetiva, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OECD) (OECD, 2010) lembra-nos que a cultura não é inata ou biologicamente transmitida, mas sim a acumulação de hábitos e experiências, aprendidos por um processo educativo e de aculturação, com um cariz interativo, dada a sua partilha e transmissão no

seio de um grupo (p.186).

Quanto à música, esta é conhecida por ser uma linguagem alegadamente universal, que une povos e que promove a paz. Cada vez mais orquestras jovens dão mostras de que é possível o diálogo intercultural no seio orquestral, com bons resultados:

Since cultural diversity serves as a resource (in the ways that biodiversity serves as a resource), and since it is impossible to stop contact between cultures, learning to positively shape a common future for humankind at all levels becomes essential. To this end, cultural diversity serves as a valuable resource to engage in lasting intercultural dialogues, with which it is intimately linked: neither of these two notions can flourish without the other.

(UNESCO, 2013:7)

Este conceito da UNESCO vai de encontro à ideia de que a partilha intercultural e o consequente diálogo são o futuro da humanidade, no sentido de promoverem a compreensão entre culturas. Estas orquestras jovens internacionais são o reflexo disso mesmo. No entanto, devemos salientar o pelo exposto por Parncutt e Dorfer, em que:

[...] a migrant musician may have difficulty demonstrating their musical ability to local musicians, and in rehearsal may misunderstand local unwritten rules of musical interaction. Both in this specific case and more generally, if music can promote self-esteem, it can promote integration.

(Parncutt & Dorfer, 2010:384)

O caso das orquestras, como tem sido abordado recorrentemente neste trabalho, proporciona-nos uma perspetiva diferente sobre a estética e unidade musicais, pois evocam uma unanimidade de pressupostos a realizar. Ao ouvirmos várias gravações de uma mesma obra, podemos reconhecer algumas das orquestras que ouvimos, ou a cultura de onde são oriundas. Se isto se passa com as orquestras, com um instrumentista de sopro de metal pode tornar-se mais notório. É esta tradição e envolvente culturais que tornam os intérpretes únicos e tal conjuntura é um património bem preservado. Outras simples referências em que se nota a diferença nas abordagens do processo musical são os termos que se usam para descrever simples atividades. Ao falarmos em “ensaio”, para abordarmos a prática musical conjunta, referimo-nos a um termo (aqui o exemplo a metáfora indissociável da música) que evoca de certa forma uma experiência de laboratório, algo cujo processo e resultado analisamos com o objetivo de melhorar. Porém, tais designações podem expor outros conceitos culturais. Na Alemanha, “ensaio” é denominado de “*Probe*” que deriva do verbo “*proben*”, que mesmo não tendo uma tradução direta, quer dizer algo

como “tentar”, “experimental”. Assim a perspectiva alemã soa a uma tentativa de juntar as competências individuais. Já em França, o termo utilizado para “ensaio” é “*répétition*” o que nos faz julgar este processo como um conjunto de repetições até conseguir o objetivo. No caso inglês, “*rehearsal*” é talvez o termo menos dúbio de interpretações, uma vez que reproduz o sentido de prática comum, leitura conjunta ou simulação de performance. O mesmo se poderia dizer do conceito de estudo/prática: o segundo entende-se pela repetição exaustiva até que se consiga o objetivo; o primeiro pela decomposição do problema, análise e superação, algo que será abordado aquando do tema da aprendizagem.

Perante tais considerações linguísticas em que a metáfora aparece em destaque, devemos salientar as considerações de dois autores neste tema. Começando por Keith Swanwick, este autor aborda a questão da metáfora no seu livro *Teaching Music Musically*, afirmando que:

Metaphor carries something we know and which we have already assimilated into a new context, requiring us to accommodate to its relocation. The metaphorical process lies at the heart of creative action, enabling us to break new ground, making it possible for us to reconstitute ideas, to see things differently.

(Swanwick, 2002:10)

Ao descrevermos sons através de adjetivos que usualmente aplicaríamos a outras sensações, estamos a aportar à música características que não lhe pertencem e que poderão ser percebidas diferentemente por outros indivíduos. Como diz o mesmo autor (Swanwick, 2002), “*However, metaphor depends also on our capacity to discern unlikeness*” (p.9), ou seja, o uso da metáfora exige do indivíduo a capacidade de assemelhar características musicais a outras sensações. “*In other words, metaphorical processes allow us to see things differently, to think new things. In metaphor two (or possibly more) domains intersect, often unexpectedly and at times with novel consequences.*” (Swanwick, 2002:8). A metáfora é, nas palavras de Swanwick, um processo que também nos permite ter outra perspectiva acerca do fenómeno musical, podendo abrir novas portas no que toca à interpretação e, no caso específico em estudo, na abordagem intercultural da música. Citando uma última vez o autor (Swanwick, 2002), “*Whatever the terminology, we can see that metaphor is a process capable of producing new insights. Metaphor allows us to see one thing in terms of another, to think and feel in new ways*”. (p.11).

Voltando ao âmbito da integração nas orquestras, o caso específico das orquestras profissionais é sonante. Mäthel (2009) recorre no seu estudo ao exemplo da Baviera, cuja



fronteira a separa da referida “europa de leste”, descrevendo como uma forte cultura orquestral é influenciada por uma comunidade de imigrantes específica. O estudo realizado, ainda que não tenha incidido sobre uma amostra muito representativa, permitiu desvendar alguns resultados que devem ser desenvolvidos e discutidos. Neste artigo que trata os resultados do estudo, pode constatar-se que a opinião dos músicos das orquestras não é unânime em relação à interação cultural, tendo apenas um dos músicos definido a mesma como produtiva, todos os outros preferiam os ditos grupos “homogêneos”. O estudo desenvolveu também o caráter das diversas culturas como representativo das posições que ocupam. Neste caso os alemães alegam que os músicos do leste são mais virtuosos, porque têm uma educação de solistas, enquanto os alemães são educados para um conjunto, para a vida orquestral, o que faz com que encontremos os músicos de leste normalmente nas posições de solistas ou de mais virtuosismo, onde a sua personalidade extrovertida e o aparente controlo dos nervos são importantes. Neste sentido, visto que os músicos estrangeiros foram aceites no seio da orquestra, pressupõe-se que havia uma concordância considerável a nível estético. No entanto, a deterioração das relações interculturais pode estar no diálogo, ou falta dele, bem como na falta de entendimento. Como nos dizem Barrett et al. (2013), *“Mutual understanding and intercultural competence are more important than ever today because through them we can address some of the most virulent problems of contemporary societies”* (p.2). As competências interculturais são realmente a chave para muitos dos problemas atuais, cuja origem não reside geralmente nas diferenças mas na comunicação e compreensão. A música, como meio comunicativo e com uma grande força além-culturas, consegue ser uma ferramenta igualmente valiosa na união cultural, até porque, parafraseando Cook (1998), *“[...] music becomes a way not only of gaining some understanding of the cultural other, but also of shifting your own position, constructing and reconstructing your own identity in the process”* (p.126). Isto remete-nos para o conceito de universalidade da música. Assim, e ainda que a música possa ser chamada de linguagem universal, tal adjetivação refere-se ao seu entendimento. Há, na verdade, uma linguagem musical diferente e inerente a cada cultura, na qual estão presentes valores histórico-culturais. Desta forma, mesmo que a música seja entendida universalmente, esta terá valores estéticos diferentes consoante a cultura do ouvinte e do intérprete.

A Música como linguagem universal é, atualmente, um tema quase indiscutível. O facto de a sua afetação ser de carácter geral, de cada um perceber a música como um fenómeno comunicativo, torna a música geralmente aceite e como pertencente a toda e a cada cultura. Muitos têm sido os avanços neste sentido, procurando um melhor entendimento entre as várias culturas. Nettl (2005) refere a este respeito que “*Belief in universal traits of music was characteristic of nineteenth-century scholarship. (...) In contrast to the languages of the world, which were mutually unintelligible, musics of all kinds were thought intelligible to anyone.*” (p.42). Com base nesta premissa, vários etnomusicólogos se preocuparam em relançar o debate acerca da verdadeira universalidade da música (Nettl, 2005:43), algo que também exploramos no nosso trabalho, mas focado unicamente na música Clássica. De facto, Nettl (2005) sugere que “*Music is not the universal language, but musics are not as mutually unintelligible as languages.*” (p.49), e assim se poderá falar em músicas do mundo e em “dialectos musicais”. Porém, pela maior proximidade que a música representa em relação aos idiomas, a primeira (música) toma um carácter mais universal, por ser mais facilmente entendida – ainda que parcialmente – que verdadeiros idiomas (Nettl, 2005:49). Também neste contexto, Aksdal et al. (2008), explicam-nos como o som na função de meio de comunicação se destaca na universalidade do idioma musical:

Compared to other disciplines, music has the strong advantage of using sound as its primary language, and a substantial number of musical traditions utilising staff notation. These factors can allow for an efficient communication between musicians beyond language barriers.

(Aksdal et al., 2008:25)

Estes autores referem a importância da notação musical no diálogo também ele musical que, como visto anteriormente, é um ponto em que a universalidade deste idioma pode entrar em choque com o entendimento intercultural, mais precisamente na perspetiva da interpretação e perceção. Nethsinghe tem uma opinião bastante esclarecedora acerca deste tema, sobre o qual afirma:

The research of many distinguished ethnomusicologists and historical musicologists, for example Blacking (1973), has shown that the world contains a number of highly sophisticated musical traditions that are based on different but equally logical principals. Many who have studied a variety of these musical traditions have begun to realize that the often-used concept of “music, the international language” has little validity in the present world.

(Netsinghe, 2012:383)

Também os musicólogos Miller e Shahriari (2009) descrevem as dificuldades de considerar a música como uma linguagem universal, explicando que é difícil a música conseguir ultrapassar as barreiras linguísticas e exprimir emoções universalmente aceites por culturas com padrões valorativos diferentes. Como dizem:

It is frequently asserted that “music is a universal [or international] language,” a “meta-language” that expresses universal human emotions and transcends the barriers of language and culture. The problems with this metaphor are many. First, music is not a language, at least not in the sense of conveying specific meanings through specific symbols, in standard patterns analogous to syntax, and governed by rules of structure analogous to grammar. [...] Second, it is questionable whether music really can transcend linguistic barriers and culturally determined behaviors, through some forms of emotional communication, such as crying, are so fundamentally human that virtually all perceive it the same way.

(Miller & Shahriari:2009:3)

Estas diferenças na apreciação musical resultam da interceção de redes de culturas musicais. Carvalho (2007) expõe o termo “transculturalidade” para identificar a necessidade de uma cultura musical tanto na produção musical como na sua audição, e que as diferenças de experiências nos dois lados do diálogo musical poderão levar a diferenças interpretativas e valorativas. Assim, “[...] a experiência musical, ainda que simplesmente auditiva e não performativa, requer o envolvimento da própria experiência musical do ouvinte, ou da sua cultura musical se preferirem.” (Carvalho, 2007:119). Ainda que o termo exposto por Carvalho não seja de suma importância para o desenvolvimento da investigação em curso, a identificação de bases culturais possivelmente diferentes nos dois intervenientes da comunicação musical é deveras importante. Devemos ter em conta que aquilo que damos como certo na nossa cultura musical não se desenvolveu (maioritariamente) segundo progressos científicos que assim determinaram a evolução musical. Como nos diz Campos (2007), tal evolução decorreu de processos culturais: “Por outras palavras, a forma como a padronização dos sons se organiza em música nas diferentes sociedades é resultado de processos culturais e não de quaisquer determinações acústicas ou naturais.” (p.82).

Neste ponto da exposição do lado intercultural do discurso musical podemos constatar que mesmo os princípios geralmente dados como certos, nomeadamente a universalidade do idioma musical, podem ter uma abordagem diferente da comummente aceite. Como chave deste tema, citamos Miller e Shahriari que resumem os conteúdos expostos:

Each individual listener's interpretation is entirely the result of cultural conditioning and life experience. When a group of people sharing similar backgrounds encounters a work or performance of music, there is the possibility that all (or most) will interpret what they hear similarly—but it is also possible that there will be as many variant interpretations as there are hearers. In short, meaning is not passed from the creator through the music to the hearer. Instead, the hearer applies an interpretation that is independent of the creator. However, when both creator and hearer share similar backgrounds, there is a greater likelihood that the hearer's interpretation will be consistent with the creator's intended meaning. [...] Obviously, then, when the creator and listener are from completely different backgrounds, miscommunication is almost inevitable.

(Miller & Shahriari:2009:4)

No seio da diferença, Keith Swanwick desenvolve o tema deixando aberta a possibilidade de aproveitar positivamente estas mesmas diferenças, acreditando que esta será a melhor maneira de o indivíduo se conhecer a si mesmo. Temos, portanto, uma constatação por parte do autor que o valor da música estará intimamente ligado ao contexto em que esta se aplica. Também em destaque é o facto de o mesmo rejeitar o valor universal da música, algo que devemos agora abordar com algum cuidado.

Já Theodor Adorno afirmava em 1973 em relação à música, na sua *Introdução à Sociologia da Música* (Adorno, 2009): “Trata-se, efetivamente, de uma linguagem universal, mas não constitui nenhum esperanto: não reprime as especificidades qualitativas.” (p.298). Adorno, figura incontornável da Sociologia da Música, afirma haver uma universalidade patente na forma como a música é naturalmente usada como forma de representação de valores.

Em que pese seu carácter universal - que ela deve àquilo que lhe falta frente à linguagem discursiva, a saber, a ausência de um conceito fixo-, indicava características nacionais. Que estas tenham sido realizadas é algo que diz respeito a sua plena experiência, e, talvez, a sua própria universalidade.

(Adorno, 2009:299)

Isto quer dizer que a representação de valores na música é universalmente reconhecida mas que os valores, estes, são específicos de cada meio de produção musical. Adorno (2009) relaciona ainda a música com o idioma afirmando que “Quanto mais a música se converte em um idioma que se assemelha ao linguístico, tanto mais ela se move rumo às determinações nacionais.” (p.299). A música não está, como nos diz o autor, isenta de valores e características inerentes à produção cultural e social, pelo que a sua universalidade pode ser em parte contestada.

António Pinho Vargas (2010) também foca este tema na sua tese de doutoramento, ao abordar no seu trabalho a ausência da música portuguesa no contexto europeu, de uma

perspetiva sociológica. Pinho Vargas cita Bourdieu, para reforçar a sua ideia:

Existe a crença de que a vida intelectual é espontaneamente internacional. Ora, segundo Bourdieu, “nada de mais falso. A vida intelectual é o lugar, como todos os outros espaços sociais, de nacionalismos e imperialismos e os intelectuais veiculam, quase tanto como os outros, preconceitos, estereótipos, ideias recebidas, representações muito sumárias, muito elementares, que se alimentam de acidentes da vida quotidiana, de incompreensões, de feridas (aquelas que podem infligir ao narcisismo o facto de se ser desconhecido num país estrangeiro)” (Bourdieu, 1990: 1).

(Pinho Vargas, 2010:268)

Constatamos que Pinho Vargas se refere à música por comparação à vida intelectual e, portanto, à produção musical sobretudo do ponto de vista da composição. Contudo, o mesmo autor remete estas ideias para um contexto musical que, como poderemos ver, reflete a perspectiva décadas antes defendida por Adorno. Vale a pena a sua transcrição:

O desaparecimento do contexto está presente de uma maneira ou de outra. O que isto quer dizer é que a ideia corrente – embora desacreditada – de que a música é uma linguagem universal continua a ser capaz de obnubilar qualquer tentativa de considerar a sua localização de origem como uma factor tão merecedor de ser analisado como a localização de uma ideia, uma teoria, um romance. É a ausência das palavras – o que em qualquer caso só se verifica na música instrumental – que lança sobre as músicas locais uma espécie de indefinição em relação ao seu lugar de pertença.

(Pinho Vargas, 2010:274)

Pinho Vargas afirma, tal como já demonstrado anteriormente neste trabalho, a necessidade de um contexto cultural para a valorização e apreciação da obra de arte. A origem da sua produção e o local da sua interpretação podem igualmente ser fatores determinantes para a sua valorização. O mesmo autor explica ainda o porquê de se considerar a música como idioma universal:

Uma das armadilhas que a persistente predominância da ideia da universalidade provoca é a consideração de que a música, por um estranho e milagroso processo, seria a única actividade humana que surgiria à partida como “natural”, como “espontaneamente internacional” e sem vestígios do mundo que cada língua – a linguagem como lugar do pensamento – transporta consigo, a única actividade humana que não seria um produto de certas condições históricas, sociais e económicas. A universalidade associada à ideia da música – uma linguagem universal que, pelo seu grau de abstracção, é capaz de estabelecer uma comunicação independentemente da condição específica dos receptores [...].

(Pinho Vargas, 2010:275)

Como afirma Pinho Vargas, a música é considerada universal pela forma como consegue constituir uma comunicação entre vários indivíduos com diferentes educações ou

culturas. No entanto, o entendimento de uma mensagem – terá que haver uma mensagem? – ou a interpretação da música e dos seus valores pode diferir, assim como a sua apreciação. Ainda no contexto da universalidade da música, Blacking (1973) deixa-nos uma perspetiva interessante, afirmando que a música gera em nós todo o tipo de reações. Porém, para entender as reações dos indivíduos, será necessário compreender as experiências culturais dos mesmos. Por outras palavras, uma mesma obra pode despertar o interesse de variados ouvintes, não pela sua forma, mas pelo que a sua forma poderá significar para os diversos ouvintes de acordo com a sua experiência. “*The same piece of music may move different people in the same sort of way, but for different reasons.*”, nas palavras de Blacking (1973:52). Neste sentido, podemos também concluir que, pelo facto de a música ser som humanamente organizado, esta expressa aspetos da experiência dos indivíduos na sociedade (Blacking, 1973:89). Ainda de acordo com John Blacking:

Music is a synthesis of cognitive processes which are present in culture and in the human body: the forms it takes, and the effects it has on people, are generated by the social experiences of human bodies in different cultural environments. Because music is humanly organized sound, it expresses aspects of the experience of individuals in society.

(Blacking, 1973:89)

Também Bennet Reimer (2009) defende a ideia da universalidade, mas no sentido próprio de não procurarmos sempre o que nos distingue, mas o que nos une, sugerindo inclusive uma filosofia universal de educação musical, enfatizando o que une gerações e culturas. O mesmo autor reconhece que tal filosofia não seria nem viável, nem desejável, como podemos observar:

Surely the claim that music is universal in the sense of all-encompassing within a single perspective can be regarded as empty or even disrespectful of human diversity. Surely an argument can be made that it is what divides people, musically as well as in so many other ways, that determines how we think, what we believe, what we cherish, and how we act.

(Reimer, 2009:70)

Reimer defende igualmente que são as nossas diferenças que permitem que pensemos e comportemos de maneira diferente, e o valor dessa diversidade é demasiado grande para ser posto em causa por teorias universalistas. O mesmo autor alerta também que a perspetiva contextualista é a que preza o valor sociocultural da música e, portanto, a que acredita na transmissão e interpretação de tradições e valores através da música:

Viewing music as bearing certain cultural traditions and values, as transmitting those traditions and values, as inculcating them, commenting on them, sometimes calling them into question or even opposing them; that is, viewing music as an instrumentality for engagement with the traditions and values of a particular culture is what is emphasized in the contextualist point of view.

(Reimer, 2009:82)

Acreditamos que esta perspetiva contextualista possa ter um maior impacto quando se aborda a música Clássica europeia, tendo em conta que esta tem longas raízes culturais. Em modo de conclusão deste tema da universalidade da música, gostaríamos de salientar algumas questões levantadas no artigo de Betty Younker (2014), inserido no livro de edição de Barret e Webster. A autora coloca uma série de questões com as quais também nos debatemos neste trabalho, das quais devemos salientar:

Might we enter communities with expectations to learn “new” and engage others in “new”? [...] What can we do to broaden students’ understanding of music outside of the European art music tradition?

(Younker, 2014:17/8)

Às questões de Betty Younker, devemos acrescentar que grande parte da literatura revista foca as diferenças culturais sobretudo em contraste com as práticas culturais ocidentalizadas, com um olhar para “fora”. Gostaríamos de sugerir com este trabalho um olhar *para dentro*, percebendo as diferenças dentro das práticas musicais ocidentalizadas. Este será um dos grandes objetivos desta investigação, pois acreditamos que as influências (e diferenças) musicais residem dentro da cultura ocidental e, também de forma positiva, acreditamos que será possível aprender a integrarmo-nos numa novo país e entender novas perspetivas sobre a música.

## 5. Globalização

*“Our technological advances have increased exponentially over a few centuries, but our intercommunity and interracial skills have improved little”* (Shearman *apud* Parncutt & Dorfer, 2010:381). Nesta ideia de Shearman é evidente que a globalização nos abriu muitos mundos de forma extremamente rápida, possivelmente para os quais ainda não estávamos preparados. A interação cultural efetiva pressupõe o domínio de muitas competências interculturais que ajudem a evitar os problemas derivados de falta de

entendimento e permitam a saudável comunicação entre culturas. No mundo musical a globalização tem trazido a cena muitas questões tanto a nível estético como social. Tal como já referido, a diversidade cultural pode trazer muitos benefícios e riqueza a uma sociedade. Contudo, ao falar de uma historicidade de valores a serem preservados como património cultural, Stoke (*apud* Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002) afirma: “Eu defenderia que a música é socialmente significativa, não inteiramente mas largamente porque promove meios pelos quais as pessoas reconhecem identidades e lugares, e as fronteiras que os separam” (p.124). A música Clássica pode, desta maneira, definir as fronteiras de certos valores intrínsecos à sua prática musical, porém, não se podendo pensar a performance musical como isolada, trata-se de um processo de comunicação e, portanto, sujeito aos efeitos da globalização.

A globalização tem efeitos a nível académico. O facto de a globalização e o desenvolvimento tecnológico abrirem novas portas também impulsionou uma nova era da conhecimento. Os níveis de comparação fazem-se agora a uma escala mundial e é por isso esperado de candidatos ao mundo de trabalho um nível muito superior do que antes. Ao mesmo tempo fala-se cada vez mais de rentabilidade e otimização de recursos, pelo que o tempo (e inequivocamente importância) atribuído ao ensino tem sido cada vez menor. Recorrendo a Heath e Street para descrever esta realidade,

[...] with demand on facts and skills exponentially increasing and instruction time decreasing, schools cannot be the sole providers of technical, interface, and organizational knowledge for future workers/citizens. Moreover, as other labor markets compete for workers with technical and professional knowledge, schools are left with teachers whose expertise cannot keep pace with highly specialized knowledge.

(Heath & Street:2008:73)

Isto levanta-nos um problema de formação de alunos que, com um mundo musical cada vez mais complexo, necessitam de uma formação que lhes permita fazer face aos desafios atuais. Contudo, e baseado no facto de que se vive no mundo da informação e os alunos devem fazer uso dessas mesmas facilidades, perde-se a ligação mais intensa com o professor, uma vez que as cargas letivas práticas tendem a ser cada vez mais reduzidas. Se atentarmos ao facto de a aprendizagem de um instrumento também ser feita de forma holística e através do contato com um professor experiente que possa servir de exemplo e conselheiro, damos conta do problema que surge com a desvalorização destas componentes letivas. O aluno deve, portanto, tentar que os efeitos de uma carga letiva



reduzida no que toca ao instrumento se reflita no seu aproveitamento. Neste sentido o presente estudo pretende indicar as componentes ditas extra-curriculares como ferramentas importantes para complementar a formação obtida dos professores em ambiente de aula individual. Dentro destas atividades podemos salientar a audição de concertos e gravações, bem como a visualização e leitura de vídeos de aulas e artigos/livros da especialidade, respetivamente.

A condição da era tecnológica para o tempo em que vivemos traduz-se pela utilização recorrente das tecnologias como instrumento facilitador da atividade diária, sendo estas também o caminho para chegar às camadas mais jovens da sociedade. Por isso nos diz o maestro Gustavo Dudamel (*apud* Kolbe, 2009) que é nosso dever mediar a música de forma diferente do que era feita antigamente e ao mesmo tempo manter um elevado nível artístico; importante é que a música continue viva e que a rotina não seja notória<sup>1</sup>. Claramente, Dudamel refere-se à rotina musical como uma acomodação do músico em relação ao processo de criação musical, ou seja, se não for estimulada e cheia de carácter, a música poderá perder a sua vitalidade e tornar-se aborrecida. A acrescentar a esta perspetiva está a ideia de que o público da música Clássica se possa identificar pouco com a Internet e que o fosso entre os média e a sala de concertos tende a aumentar, portanto entre o volátil contato tecnológico e o peso da tradição<sup>2</sup>. Isto leva-nos a um paradoxo musical, pois a tecnologia tem dado à música a autonomia que os músicos e a estética do romantismo do século XVII pediam, porém de forma “fraudulenta”, pois a realidade da “música pura” era restringida ao ambiente de classe média da sala de concerto e de casa (Cook, 1998:40).

Os progressos da civilização podem parecer-nos notórios segundo a nossa perspetiva ocidental e segundo os padrões de valores acreditados no ocidente. Contudo, esta mesma mudança pode ser percebida de forma pejorativa por outras realidades culturais que veem nas mudanças apercebidas uma degradação da civilização.

Chegamos então ao ponto da crise na música Clássica. Este não será um tema novo pois sempre se falou nesta crise e a verdade é que até agora a música Clássica só tem saído

---

<sup>1</sup> Tradução livre do autor: No original: “Technologien sind aber sehr hilfreich, wenn es darum geht, junge Leute zu erreichen. Wir müssen unsere Musik anders vermitteln als früher und dabei ein hohes künstlerisches Niveau beibehalten. Wichtig ist, dass die Musik lebendig bleibt und keine Routine spürbar wird.” (Dudamel *apud* Kolbe, 2009:2)

<sup>2</sup> Tradução livre do autor: No original: “Zu wenig scheint sich das "klassische" Klassikpublikum mit dem Internet zu identifizieren. Zu breit erscheint der Graben zwischen Social Media und Konzertsaal, zwischen flüchtiger Begegnung und dem Gewicht der Tradition.” (Unsold, 2010, par.2)

rejuvenescida do processo; digam-se novas ideias, mais energia, mais adesão. Se em tempos mais distantes não se conceberia que o normal indivíduo não instruído conseguiria ouvir tranquilamente uma sinfonia com a duração de uma hora, esta pergunta ganha força nos dias de hoje, em que os tempos são de ainda maior azáfama e em que o descrédito da concentração do público pela duração das sinfonias cresce. Por esta mesma razão, Unseld (2010) refere-se a esta preocupação dizendo que a crise está principalmente nas formas de concerto clássicas, ou seja, que a aceitação da música Clássica tem a ver com as mudanças nos comportamentos auditivos, por outras palavras, o modo como se escuta música. Desta feita, a Música está alertada para a necessidade de encontrar novos caminhos para chegar ao público<sup>3</sup>. Com o exemplo dos livestreamings e da educação virtual, estão a ser feitos progressos, permitindo uma maior aproximação ao público. Mas não chega. Salonen reivindica a necessidade de a música Clássica ser mais ativa socialmente:

I cannot assume that people automatically want to come to a concert, listen to something written 200 years ago, performed by people wearing clothes from the 1880s, conducted by a man or woman making ritual movements that seem to be vaguely connected with what is going on.

(Salonen *apud* Feeney-Hart, 2013)

O preconceito da música Clássica como algo apreciado apenas pelas elites, está bastante ultrapassado. A apreciação (absorção) da beleza musical é geral, apenas feita de maneira diferente consoante o nível de instrução musical e o *background* de cada indivíduo. As velhas e novas formas de concerto devem encontrar uma simbiose que lhes permita uma inspiração e proveito mútuos<sup>4</sup>. O grande objetivo passa assim por comunicar com o mundo e deixar as pessoas saberem o que a música Clássica faz. Pelas palavras de Salonen (*apud* Feeney-Hart, 2013), “[...] *it is an arrogant and stupid thought that classical music should somehow exist in a bubble*”. Ainda neste sentido, Unseld (2010) refere a importância de alargar o conceito de ouvintes de concertos clássicos e de música Clássica reforçando a ideia de que não se trata da salvação desde género, que o consegue pela sua força emocional. Urge pois a necessidade de ter em atenção as mudanças de modos de vida dos futuros ouvintes de música Clássica, sendo esta a base de desenvolvimento de projetos

---

<sup>3</sup> Tradução livre do autor: No original: “Die Krise klassischer Konzertformen, ja, die Akzeptanz klassischer Musik überhaupt hat mit Veränderungen im Hörverhalten zu tun. Die Musikbranche ist aufgefordert, sich neue Wege zu überlegen, wie sie das Publikum erreicht. Trotz Livestreamings und Netzworkebildung wird das klassische Zuhörkonzert dennoch seine Berechtigung behaupten.” (Unseld, 2010, pará.5)

<sup>4</sup> Tradução livre do autor: No original: “Alte und neue Konzertformen sollten in Symbiose miteinander treten, sich gegenseitig inspirieren und voneinander profitieren.” (Unseld, 2010, pará.5)

de mediação musical<sup>5</sup>.

Não devemos terminar o tema da globalização sem focar a perspectiva de Pinho Vargas (2010) e que coloca questões bastante pertinentes, especialmente fundamentadas no trabalho de Boaventura de Sousa Santos. Este último (de Sousa Santos, 2002) diz que o processo de globalização não é um processo equitativo e que, perante as movimentações culturais, procede-se sempre à “globalização de um localismo” - nas palavras do autor – que sugere uma efetiva globalização de uma peculiaridade cultural particular. Pinho Vargas continua realçando a perspectiva de um outro autor, o que convém transcrever na íntegra:

Coloca-se assim a questão da diferença cultural versus multiculturalismo. Bhabha coloca-se contra o multiculturalismo e defende a diferença cultural, uma vez que o multiculturalismo pressupõe a ideia de uma cultura central que estabelece as normas em relação às quais as culturas menores devem posicionar-se. Como tais normas estabelecem os limites dentro dos quais as culturas menores podem legitimamente manifestar-se, a afirmação da diversidade multicultural implica sempre uma limitação na afirmação da diferença cultural. Este é um ponto fulcral: uma cultura central estabelece as normas e as culturas menores posicionam-se em relação a esse centro.

(Pinho Vargas, 2010:77)

Pinho Vargas aborda esta temática no âmbito da globalização e daquilo a que chama “ocidentalização”, termo particular que procura demonstrar a determinação de práticas culturais através da acreditação da superioridade ocidental. No mesmo excerto transcrito, fala da multiculturalidade como decorrente da confrontação com uma cultura central em relação às outras. Esta afirmação tem particular valor no nosso trabalho visto que o contexto multicultural no qual decorre o estudo – a Alemanha, mais particularmente as Universidades de música e orquestras – têm uma multiculturalidade patente, na qual parece haver uma cultura naturalmente central, a alemã. Esta confrontação de Pinho Vargas com o termo “multiculturalidade” prevê uma aplicação no nosso trabalho, que tanto sentido mais terá perante a diversidade de culturas existentes, sendo que estas poderão direcionar-se para a cultura hegemónica. Por isso mesmo Pinho Vargas (2010) destaca que “Em muitos países do mundo e da Europa periférica o futuro era seguir a direcção da Europa moderna, ou seja, dos países centrais.” (p.87). Como podemos notar, o termo

---

<sup>5</sup> Tradução livre do autor: No original: “*Die Definition eines Klassikhörenden oder Konzertgängers jedenfalls sollte dringend erweitert werden. Nicht die Rettung der Klassik steht an. Das schaffte sie dank ihrer emotionalen Kraft wahrscheinlich selbst. Nein, die veränderten Lebenswelten zukünftiger Klassikhörer müssen endlich Beachtung finden – dies ist die Basis zwingend notwendiger Musikvermittlungsprojekte.*” (Unsel, 2010, par.7)

globalização pode ter uma conotação de comparação valorativa de culturas. Por isso mesmo, Pinho Vargas complementa, afirmando:

Um objecto cultural, seja musical, teatral ou outro, sendo visto internamente como cosmopolita, de acordo com os critérios recebidos do centro, será, muito provavelmente, considerado “incompetente” pelos gestores culturais capazes de produzir globalização, uma vez que, enquanto produto passível de ser globalizado, lhe faltam elementos exóticos locais, vernáculos e tradicionais. Os produtos cosmopolitas passíveis de serem globalizados são exclusivamente os produtos provenientes dos países do centro. Dos países da semiperiferia ou da periferia, considera-se e espera-se que existam produtos que transportem “cor local”. Os outros, “cosmopolitas”, estão condenados a permanecerem localizados justamente por serem “globais”.

(Pinho Vargas, 2010:63)

O autor destaca duas vertentes da globalização, o da implementação de valores quase “globais” pelo destaque que assume o Ocidente – Europa e Estados Unidos - e, portanto, tornando-se norma. A outra, a de países pertencentes a outras regiões ou mesmo na periferia Ocidental que oferecendo valores diferentes, permanecem na condição de “outros” precisamente pela globalização do seu valor periférico. Sendo um tema difícil de tratar e gerador de debate, procuraremos forjar uma perspectiva mais aprofundada ao longo do trabalho para que esta possa ser mais esclarecedora, pelo menos no olhar desta investigação.

## **Capítulo II**

### **A Música Clássica e o Mundo Orquestral**



## Capítulo II: A Música Clássica e o Mundo Orquestral

### 1. A música Clássica

Como nos diz Schwanitz (1999), “[...] falar de música é um pouco como explicar uma anedota: já se compreendeu intuitivamente o que laboriosamente se tenta traduzir em conceitos” (p.319). Por outras palavras, a música está muito enraizada na cultura humana e, tal como qualquer cultura tem um idioma, também não existe nenhuma cultura que não tenha música. Citando Cook,

Music somehow seems to be natural, to exist as something apart – and yet it is suffused with human values, with our sense of what is good or bad, right or wrong. Music doesn’t just happen, it is what we make it, and what we make of it. People think through music, decide who they are through it, express themselves through it.

(Cook:1998, Foreword)

Neste sentido a música manifesta-se nas culturas, está diretamente relacionada com a História e com os indivíduos. Cook afirma desta maneira como a música é intrínseca ao ser humano e comporta uma identidade cultural e histórica que não pode ser desassociada do indivíduo. Para além disto, Hargreaves, Miell e MacDonald (2002) afirmam que a música é uma forma de comunicação: “[...] *it provides a means by which people can share emotions, intentions and meanings even though their spoken languages may be mutually incomprehensible*” (p.1). Assim, equiparando a música a um idioma, Heath e Street (2008) dizem-nos que esta (a música) “[...] *is considered the means by which we transmit what we know and think*” (p.10), sendo por isso uma representação do conhecimento da cultura. Neste contexto, devemos mencionar também Betty Younker que faz uma retenção do significado de música:

Bowman (2002) purported that any attempt to define music/music education is fruitless because the definition lies in the context of the music making and thus the definition is defined through the experience; “it” is articulated (defined) and felt in the making or the doing. [...] The similarity across these writers is that the meaning is in the experience of making music – the experiencing, the doing, all of which is an active and engaged process. The difference is that some have attempted to capture that experience in a definition so that we can reflect on the experience and a conceptual definition of the experience; others consider the attempt to “conceptualize about” a moot point.

(Younker, 2014:14)

Contudo, falar de música é algo bastante especial. Por ela ser algo tão natural ao ser humano - que não sendo palpável a sua presença se sente a todo o momento - torna-se complicado traduzir as sensações por ela provocadas sem fazer comparações com termos físicos. É, segundo Schwanitz (1999), “[...] devido a esta ‘ressonância imediata’ que a descrição dos fenómenos musicais se afigura estranhamente distanciada” (p.319). Neste seguimento, a música, tal como a metáfora, “[...] *is built into our language, and so deeply that we usually don’t even notice it is there*” (Cook, 1998:70). À semelhança de outras tradições culturais, também a música e as suas associações variam substancialmente de local para local, funcionando como símbolo de identidade nacional ou regional.

No caso específico da música a que vulgarmente chamamos de “Clássica” (de tradição ocidental), é aquela que nos interessa tratar. O próprio termo “Música Clássica” não é consensual, tanto para músicos como para académicos. Não podendo a música ser desassociada de outros movimentos culturais, a música Clássica poderia ser apenas referente à música produzida no período Clássico. No entanto, música Clássica também pode ser referente a uma música séria ou erudita. Falando da música Clássica, Pereira (Pereira, L., 2012) diz-nos, referenciando Leonard Bernstein, que “Esta tem características que se iniciaram no período clássico (de cerca de 1700 a 1800) em que se desenvolveu música, mas também outras artes como a arquitetura e o teatro, segundo critérios de perfeição e beleza na forma, equilíbrio e proporção.” (p.12). Bernstein refere ainda o conceito de “música exata” para definir a música Clássica. Isto porque,

[...] quando um compositor escreve uma parte do que é geralmente chamado de música clássica, ele coloca as notas exatas que ele quer, os instrumentos exatos, as vozes e instrumentos que quer cantar ou tocar em determinadas notas, o número exato de instrumentos ou vozes, se quer rápido ou lento, alto ou baixo, e inúmeras indicações de como quer que os músicos executem a obra. Ou seja, este tipo de música não pode ser alterado, exceto pela personalidade do intérprete.

(Bernstein *apud* Pereira, L., 2012:13)

O termo música Clássica tem, em suma, uma raiz no período artístico designado como Clássico, mas é atualmente utilizado de forma abrangente como meio para designar a música que se opõe à música popular, a também chamada música erudita. A importância do termo “clássico” para definir a música em questão pode ser melhor compreendida se atentarmos às palavras de Miller e Shahriari (2009), os quais se referem ao termo clássico como referente a uma música originalmente europeia e que, por ser característica de um meio alegadamente mais avançado a nível educacional, pode ser considerada como mais



erudita e de um valor mais alto, ainda que a grandeza de um género musical deva ser discutido com cuidado:

The term classical refers to what is considered the highest class of music. This music is judged by standards that privilege complexity and “sophistication,” and that usually rate a long composition for a large ensemble as a “greater” achievement than a short piece for a small ensemble. Because music scholarship has primarily focused on “classical” music, and music scholars primarily work in universities, music students in universities, colleges, and conservatories worldwide study “classical” music almost exclusively. Consequently, for them “classical music” is European music—and, by the same token, European music is “classical music”.

(Miller & Shahriari:2009:316)

Na ideologia de Kramer (2009): “[...] os produtos da cultura erudita fazem mais com a introspecção própria do que os produtos da cultura popular costumam fazer. Integram um profundo autodistanciamento das suas próprias fantasias” (p. 207). Não sendo de todo possível conseguir uma definição consensual de “música Clássica”, iremos utilizar o termo clássico em toda a exposição da investigação, como enunciado por Michels (2007), mas aplicado no sentido musical:

Clássico significa, de um modo geral, o que é modelar, verdadeiro, belo, harmonioso e bem proporcionado, para além de não artificioso e bem proporcionado, para além de não artificioso e compreensível. As forças do sentimento e do intelecto, mas também o conteúdo e a forma, encontram um equilíbrio na configuração da obra de arte. O resultado é intemporal.

(Michels, 2007:367)

A música Clássica será tomada assim como a música orquestral e de câmara, de carácter exata e erudita, “Ou seja, este tipo de música não pode ser alterado, exceto pela personalidade do intérprete.” (Bernstein *apud* Pereira, L., 2012:13).

Por ser uma vertente da área musical com história e tradição tão longas, a sua presença nas culturas ocidentais (onde esta surgiu) e a sua evolução, estão inteiramente ligadas à história das culturas. A música Clássica, na perspectiva de Cook (1998), “[...] *encodes maturity and, by extension, the demands of responsibility to family and to society*” (p.3). Por ser algo tão profundamente ligado à cultura de um país, a música Clássica comporta vários valores de autenticidade e originalidade cultural. No caso da música Clássica - a também considerada de música erudita - a forma do concerto reflete igualmente valores culturais e sociais, o que se pode reconhecer nas palavras de António Gonçalves (2011) que afirma: “(...) o concerto erudito parece investido de valores extra-musicais que permitem uma resistência à mudança e que nos remetem para uma

interpretação política do concerto enquanto *mise en scène* do poder, distinção social, educação do gosto e conservação do património (musical).” (p.60). Cook aborda a questão dos valores musicais afirmando que:

The values wrapped up in the idea of authenticity, for example, are not simply there in the music; they are there because the way we think about music puts them there, and of course the way we think about music also affects the way we make music, and so the process becomes circular. It is this kind of continuity in thinking about things that creates what we call ‘traditions’, whether in music or anything else.

(Cook, 1998:14)

Mas a música, tal como um idioma, também tem a sua sintaxe própria, implicada com muitas outras relevantes culturais. Deste modo, “[...] *perception of music within a given culture is inextricably linked to the historical development of the syntax and semantics of the development of musical language in that culture*” (Eberlein; Huron *apud* Parncutt, 2005:21). No caso da música Clássica, esta perceção tem o intuito de gerar emoções e expetativas que consigam prender o ouvinte e, com isso, dar interesse à mensagem transmitida. Como nos diz Parncutt (2005), “[...] *listeners have expectations that the music will continue in a specific fashion; if no such expectations exist, the music is meaningless or incomprehensible*” (p.14). Com isto quer-se dizer que o jogo de controlo destas expetativas é aquilo que vai criar em nós emoções e fazer-nos interessar pela música. De acordo com Meyer:

[...] the emotional flavor of a passage is influenced by whether such expectations are realized or not: the realization of implications is associated with feelings of fulfillment, satisfaction or relief, whereas non-realization is associated with surprise, disappointment or frustration.

(Meyer, *apud* Parncutt, 2005:14).

Desta mesma forma podemos facilmente deduzir que, tal como nos confirma Parncutt (2005), “[...] *the art of musical composition and performance involves the manipulation of ambiguous expectations and emotions*” (p.1). Mas a performance de música Clássica não vive apenas de traduzir uma complexidade de tensões e relaxamentos por via de sons para nos criar emoções. A prática musical não se cinge única e exclusivamente à transposição de um texto musical para a forma sonora. A interpretação, mesmo segundo padrões estético-musicais definidos, necessita de personalidade, que é aquilo que vai distinguir uma interpretação de tantas outras, tornando-a especial. Citando Miller e Shahriari:

As with music everywhere else in the world, music in Europe is closely connected with notions of nation, region, ethnicity, and social class. The all-too freely used terms classical, folk, and popular derive from European conceptions of how music exists in society.

(Miller & Shahriari, 2009:316)

É, portanto, segundo a perceção europeia de música Clássica que desenvolveremos esta investigação.

## 2. A orquestra na música Clássica

It is in the concert hall that the most spectacular celebration of music's power is to be witnessed.

(Cook, 1998:35)

O caso das orquestras é muito particular. A orquestra é, indiscutivelmente, um dos principais veículos na transmissão da música Clássica. Porém, a música escrita para orquestra pode referir-se a orquestras de diversas formações. As orquestras sinfónicas, e de maior dimensão - e que representam o maior interesse pela inclusão dos instrumentos de metal - só surgem mais tarde ao longo da história da orquestra, como poderemos ver no decorrer deste capítulo. As origens da palavra orquestra podem ser exploradas no livro *“The birth of The Orchestra”*, de Spitzer e Zaslav (2004). Spitzer e Zaslav (2004) destacam que a palavra orquestra tem origem grega, ao que Weaver (2006) acrescenta que *“The word orchestra descends from the Greek term for the semicircular space where the chorus stood, in front of the main acting area of a theater”* (p.22). Esta palavra de origem grega foi então aproveitada pelos humanistas renascentistas para designar a área entre o palco e o público (numa apresentação de ópera). Ainda que os grupos instrumentais no século dezasseis não se encontrassem nesse espaço durante a ópera, eles começaram a aproveitar esse espaço a partir da primeira metade do século dezassete, sendo a palavra “orquestra” utilizada para designar o espaço. De acordo com Spitzer e Zaslav (2004), autores de várias nacionalidades reclamam a origem desta palavras: Edward Phillips (1658), que romana para o significado supra exposto; Richelet (1679) refere que os romanos se referiam a “orquestra” como o lugar onde se sentava o senador, e que os gregos usavam a mesma palavras para designar o local onde os bailarinos actuavam, acrescentando que a utilização do termo “orquestra” surge em França para designar o sítio

onde a “sinfonia” (antiga designação para o ensemble instrumental/orquestra) actuava; Buttigli (1629) reclama o uso da palavra “orquestra” na sua natal Itália com a mesma designação, a de local onde o ensemble actuava, referindo mesmo uma primeira utilização da palavra por volta do ano de 1598, de acordo com o dicionário Inglês-Italiano de Florio (Spitzer & Zaslav, 2004:14/5). O uso da palavra orquestra para se referir ao ensemble instrumental acabou, então, por estabelecer-se no século dezoito (Spitzer & Zaslav, 2004:16). De facto, devido aos muitos sinónimos e palavras similares, existentes nos vários idiomas para orquestra, autores como Mattheson consideram a palavra um neologismo; contudo, a utilização da palavra orquestra surge como a mais adequada pela sua designação exclusiva do Ensemble sem remeter para a sua localização (Spitzer & Zaslav, 2004:16).

As primeiras formações consideradas orquestrais remontam ao século XVI, como nos diz Pichoneri (2006), “As origens da orquestra podem ser encontradas no século XVI, nos conjuntos de instrumentos afins nas cortes principais, e nos agrupamentos especiais de instrumentos tocados em cerimônias importantes.” (p.13). Isto deve-se ao facto de as cortes serem o único meio em que os músicos poderiam assumir o seu papel artístico a tempo inteiro, sendo a única forma financeiramente rentável para os músicos realizarem a sua atividade. Pichoneri (2006) cita Elias para retratar esta realidade, “[...] um músico que desejasse ser socialmente reconhecido como artista sério e, ao mesmo tempo, quisesse manter a si e à sua família, tinha que conseguir um posto na rede das instituições da corte ou em suas ramificações.” (p.2). É, no entanto, no início do século XVII que a primeira verdadeira orquestra toma forma, aquando da apresentação da ópera *Orfeo* de Monteverdi, que representava uma verdadeira revolução musical para o seu tempo, quer pela sua complexidade sonora, quer pelo tamanho da sua formação. Holoman descreve tal marco na História da Música afirmando:

The band that accompanied Monteverdi's opera *Orfeo* of 1607 was symphonic in complexity if not in size: two groups of five strings, some brass players (trombones, trumpets, wooden cornetts), a pair of recorders, and a wagonload of underpinning keyboard instruments, harps, and lutes.

(Holoman, 2012:3)

Ainda que a formação da orquestra de Monteverdi tenha sido descrita ao pormenor, tal formação não era uma constante da música instrumental. Na verdade, não havia por esta altura uma composição instrumental definida para a orquestra, esta foi uma indefinição que

perdurou bastantes anos, até que se começou a estabelecer a ideia de orquestra o início do século XVIII como formada por instrumentos de corda na sua maioria. Citando Mikus (2013), “As orquestras do início do século XVIII eram basicamente formadas por um naipe de instrumentos de cordas de arco.” (p.14). É durante o século XVIII que se fazem notar algumas mudanças na formação da orquestra, que se vai aproximando da orquestra romântica que se iniciou com Beethoven. Esta mudança deve-se não só aos novos timbres que os compositores ousavam experimentar, como também aos avanços na construção de instrumentos, os quais permitiam aos compositores explorar mais possibilidades técnicas e dinâmicas. Pichoneri (2006) descreve assim a orquestra do final do século XVIII dizendo “Uma orquestra padrão, em 1790, consistia de 23 violinos, 7 violas, 5 violoncelos, 7 contrabaixos, 5 flautas e oboés, 2 clarinetes, 3 fagotes, 4 trompas, 2 trompetes, tímpanos e 2 cravos.” (p.14). Por oposição, podemos comparar a orquestra que começou a ser estabelecida como normal em termos da sua constituição cem anos mais tarde e que é o modelo atual. Como diz a mesma autora:

Em geral, as orquestras de hoje seguem o modelo do final do século XIX e são compostas, em média, por: 30 violinos, 12 violas, 10 violoncelos, 8 contrabaixos, 4 flautas, 4 oboés, 4 clarinetes, 4 fagotes, 8 trompas, 4 trompetes, 3 trombones, 1 tuba e diferentes instrumentos de percussão.

(Pochineri, 2006:14)

Ainda que a formação possa ser alargada para a execução de obras em que os compositores desejam uma composição instrumental diferente, a base da constituição da orquestra é a estabelecida em finais do século XIX. De uma forma resumida, Holoman descreve a evolução da orquestra desde a era de Beethoven até aos dias de hoje:

The symphony orchestra had grown from that of Beethoven’s time—a dozen in each string section, with pairs of woodwinds and brass and a percussionist or two—into the industrial-strength aggregation of today’s philharmonic of 110 or more. The outward look of the institution became fixed, standardized, its equipment proudly symbolizing the furthest advance of the Age of Industry, its costume that of Queen Victoria and Prince Albert.

(Holoman, 2012:2)

Na sua formação atual, a orquestra é composta por elementos especializados em instrumentos diferentes e com diferenciados níveis de protagonismo. Existem os violinos, violas, violoncelos e contrabaixos nas cordas, as flautas, oboés, os clarinetes e os fagotes nos instrumentos de sopro de madeira, os trompetes, as trompas, os trombones e a tuba nos instrumentos de sopro de metal e os tímpanos e percussão (no grupo da percussão). As

cordas representam entre cinquenta a sessenta por cento da orquestra, pelo que muitos dos seus elementos fazem parte dos *tutti*, tocando a mesma melodia em grande grupos. A liderar cada um dos grupos das cordas estão os chefes de naipe que têm a confiança do grupo e por isso lideram o grupo e ocasionalmente terão que tocar sozinhos. Nos sopros e percussão todos os elementos são solistas uma vez que a cada um lhe é incumbida uma parte única mas de acordo com o seu naipe (ex. Clarinetes, Trompas, etc.). Deste modo, o primeiro de cada naipe é, à semelhança do que acontece nas cordas, o chefe de naipe e aquele que geralmente mais protagonismo tem. Cook descreve a orquestra dizendo:

[...] consists of a team of specialists (violinists, oboists and so on), all working to a pre-existing blueprint or master plan (the score). Where there are several specialists in the same area, there are identifiable hierarchies and management lines (first and second violins, the leader). Throughout the eighteenth century one of the team members normally a violinist or the harpsichordist) had overall control of the operation, but early in the nineteenth century this managerial role developed into a specialist career path (the conductor).

(Cook, 1998:77)

A orquestra tem assim uma grande história e tradição. Por isso mesmo Cook (1998) refere que: “[...] *entering a concert hall is like entering a cathedral: it is literally a rite of passage, giving access to an interior that is separated from the outside world both economically [...] and acoustically*” (p.77). Num concerto Clássico existem muitas normas estabelecidas tanto para os músicos como para o público; é como um ritual que se pratica pelo gosto à música. Por esta mesma razão, e desde o século dezanove quando a orquestra ganhou os contornos de hoje, o mesmo autor relembra que “[...] *music provided an alternative route to spiritual consolation. Indeed they sometimes talked of ‘art-religion’ or ‘the religion of art’* ” (p.36). Esta devoção à música leva a que esta implique termos de grande intimidade à prática musical, tais como sinceridade, honestidade, em suma, autenticidade. Há outro conceito que surge neste contexto, o de pureza, que não se encontra associado aos músicos mas à música em si, referindo-se à música que se valoriza por si só e não como acompanhamento (exemplo de canções ou ópera). As palavras podiam ser consideradas, antigamente, como deturpadoras do sentido original da música e do seu poder espiritual, surgindo o debate da independência da música perante as palavras. Este ponto é, contudo, de menor importância no contexto deste trabalho, uma vez que as orquestras estão presentes tanto na música puramente orquestral como operática, comportando em ambas as formas e valores culturais do país de onde a orquestra é

proveniente.

Numa outra perspectiva, a historicidade da prática orquestral é notada na performance em que, para Cook (1998), “[...] *while performances of musical works take place in time, the work itself endures*” (p.16). Esta visão da prática musical denota o caráter de grande tradição musical que a orquestra carrega, que floresceu principalmente nas capitais musicais do norte e centro europeus: Londres, Paris, Berlim e Viena (Cook, 1998:19). A orquestra, sendo uma unidade musical conseguida da interação de vários músicos com um mesmo objetivo, é um exemplo de coordenação bem como de respeito. Na verdade, salvo raras exceções por indicação do compositor, um instrumentista não se deve sobressair do contexto orquestral, o que denota o forte caráter de unidade no seio deste conjunto. A orquestra com a sua textura própria, procura não ter relevos nem picos que denunciem a sua heterogeneidade. Citando Cook,

[...] the best performers are the ones of whom you are not even aware. The same, of course, might be said of waiters in the best restaurants. What is more, performers traditionally wear the same clothes as waiters: dinner-jackets.

(Cook, 1998:25)

O mesmo autor refere-se ainda à indumentária dos músicos de orquestra que, se por um lado pode gerar muito debate quanto à beleza em si, traduz-se por outro lado por uma representação física da tradição musical que se presencia no concerto, bem como na unidade estética da orquestra em que ninguém se deve elevar em relação aos outros. O maestro Esa-Pekka Salonen refere-se a esta mesma comparação dizendo que:

[...] the composer is the chef and conductors are the waiters. Both are totally honourable professions but we have to accept that if I conduct a piece by Beethoven, I'm just a waiter. I might be head waiter, but waiter none the less and I am there to make sure the food comes to the table on time and intact.

(Salonen *apud* Feeney-Hart, 2013)

Esta imagem do músico de orquestra como servente da música é muito interessante, no sentido de este se incumbir da transmissão de uma mensagem escrita do compositor para o público. Contudo, Cook lembra que:

[...] the idea that the performer's role is to reproduce what the composer has created builds an authoritarian power structure into musical culture, [...] then, the performer occupies a conflicted and inadequately theorized role within musical culture.

(Cook, 1998:25)

Ou seja, o músico e por conseguinte a orquestra, reproduzem a mensagem segundo indicações estabelecidas pelo compositor, mas encontram-se numa situação delicada na forma como transmitem a mensagem. É a forma como o músico ou o conjunto (a orquestra) passam a mensagem que denuncia a personalidade e os ideais culturais do intérprete.

Abordando um outro ponto, e citando Cassuto (1999), qualquer orquestra deve “[...] servir os seus públicos e aproveitar o potencial artístico da orquestra e dos seus membros” (p.193) uma vez que é, “[...] por excelência, o instrumento da cultura musical das grandes massas porque comunica por si próprio” (Cassuto, 1999:184). Cassuto acrescenta ainda que a orquestra “[...] é um instrumento de cultura, uma escola na melhor acepção da palavra [...] e dotado de uma força única porque é um agrupamento humano que se dirige tanto aos melómanos sofisticados como ao grande público” (Cassuto, 1999:184). Para além destas vertentes, a Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001) refere que na área musical as orquestras são, juntamente com as instituições de ensino musical, o maior e mais facilmente identificável empregador e com uma regulamentação de recrutamento mais ou menos definida (p.17). E é sobretudo por esta última razão que as orquestras serão uma base fundamental do presente trabalho de investigação. Devemos atentar ao facto de que os instrumentistas de sopro de metal muito dificilmente têm uma saída profissional na sua área de formação que não seja a orquestra sinfónica (a maior formação orquestral e que por isso engloba os metais na sua composição, dado que o mercado para solistas é francamente inexistente), ao que devemos acrescentar a necessidade de estabilidade profissional que lhes permita subsistir da performance. Assim, os músicos que não encontrem uma solução profissional no seu país poderão achar conveniente procurar uma solução noutros países. Considerando o afirmado por Cassuto (1999), que “[...] na Europa existe uma média de uma Orquestra Sinfónica por cada milhão de habitantes” (p.161) e que “[...] chegámos, assim, a 1992 sem orquestras sinfónicas estatais” (p.125) para o caso português, prevê-se um natural êxodo de músicos de sopro de metal para o estrangeiro com o intuito de procurar outras possibilidades de trabalharem na sua área de formação. Em conformidade com o exposto e como noticiado pelo jornal Die Zeit (Wiegmann, 2009), “*Deutsche Orchester werden immer internationaler*”, ou seja, as orquestras alemãs estão cada vez mais internacionais (referindo-se aos elementos constituintes das mesmas), representando o que é cada vez



mais a realidade da Alemanha. As orquestras são assim um fenómeno multicultural que está refletido nas diferentes nacionalidades dos músicos que responderam a um inquérito geral das orquestras alemãs, apresentando um mínimo de 54 nacionalidades distintas. Mas como vimos, as orquestras são elementos que comportam uma grande tradição e valores do país sendo o espelho de uma unidade estética patente na cultura e, por isso, existem dificuldades na passagem dos alunos da fase de estudos para as audições de orquestra, para a dimensão coletiva da mesma. Neste sentido, a Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001) diz-nos que: “*Conservatoires have expressed a need for information on how to prepare their students for orchestra employment*” (p.10), o que Stepanauskas explica por:

[...] musicians experience this transition from an individualistic to a group role in very different ways. Some are relieved at having successfully mastered the stressful audition period, whereas others have difficulties integrating into their section, miss the challenge of playing solos and feel that their abilities are not sufficiently appreciated.

(Stepanauskas *apud* AEC, 2001:65)

A dificuldade em corresponder às expectativas a nível cultural nas orquestras, que incluem capacidades adquiridas de tocar em conjunto e de conhecimentos a nível de valores e estilos interpretativos, é um dos grandes desafios da prática orquestral. Estes processos de aprendizagem e adaptação são, no entanto, muito lentos. Este processo pode equiparar-se ao de um atleta (abordado adiante), sobre o qual Kleinhammer e Yeo (2000), “[...] *muscle memory will, in time, become apparent, thus giving thoughts to musicianship*” (p.22), o que se pode traduzir pela necessidade de ter o domínio técnico completo para poder dar azo à musicalidade. Por outras palavras, o objetivo do músico é, segundo Cook,

[...] rather than just reproducing something you have carefully memorized, you should give the impression of being in some sense possessed by it – and that, of course, links with the idea of music giving access to the world beyond or making audible the voice of Nature.

(Cook, 1998:35)

### 3. Os instrumentos de metal

Carpenter (AEC, 2001) assegura que o nível artístico é melhor agora que no passado (p.105), o que se pode traduzir por um nível mais elevado nas provas de orquestra.

No entanto, o mesmo autor afirma que “[...] *the players of wind instruments and in particular, brass players have without exception been sidelined in colleges of music in favour of the more popular instruments*” (p.113), o que é especialmente notório na abordagem de ensino do instrumento. Explicado de outra maneira, o facto de os instrumentos de metal não terem a popularidade de outros instrumentos como, por exemplo, o piano, o violino ou o violoncelo, reside em grande parte por estes últimos terem geralmente maior protagonismo na música Clássica, ou seja, aparecem mais vezes como solistas e músicos de pequenos agrupamentos de câmara e não exclusivamente como membros de um numeroso agrupamento como a orquestra sinfónica (como é o caso dos instrumentos de metal). Também a abordagem difere no estudo de diferentes instrumentos, pois como diz Cox (2010), “[...] *a one-hour piano solo recital played entirely from memory and a recital of the same length and with the same memory requirements for, say, solo trumpet are not laterally consistent in their demands*” (p.49). Isto porque existem determinados instrumentos mais reconhecidos pela sua prática a solo que outros, inserindo-se os metais na categoria dos que não têm uma exposição a solo de destaque. É assim evidente que o trabalho a realizar deve ser diferente, pois não se espera o mesmo tipo de trabalho dos diferentes instrumentistas. Contudo, a forma de exame para a qual os instrumentistas todos trabalham é a forma de recital e, portanto, solista. Citando Cox:

[...] other than in the hands of a very few international artists, classical solo recitals on instruments such as the trombone or double bass are rare; and yet such recitals are a common feature of final assessments in Higher Music Education institutions. Students preparing such recitals have a drastically smaller dedicated solo repertoire from which to choose than pianists or violinists and such repertoire is generally either specially written for the exceptional international soloists mentioned above, or takes the form of concerti – or both. [...] they [recital programmes] constitute a form of musical self-expression that most students of these instruments will rarely, if ever, employ again after progressing beyond student status.

(Cox, 2010:32)

Por norma, os professores de instrumento admitidos nas Universidades e reguladores do sistema de ensino são antigos e reputados solistas, que pretendem preparar os alunos para esta mesma atividade, a solo. A popularidade destes instrumentos, e por conseguinte dos professores como músicos distinguidos no panorama musical, tende de certa forma a ditar o programa de estudos segundo estes mesmos modelos mais populares. Contudo, nem sempre é a solução ótima no caso dos instrumentos de sopro de metal, que veem as suas soluções de emprego reduzidas a lugares numa orquestra, pelo que a prática a

solo poderá não ser a mais indicada no que toca a preparar os alunos para a atividade profissional. Os instrumentistas de sopro de metal, tal como os outros instrumentistas, começam o estudo do instrumento desde muito cedo, pois só assim conseguem ser detentores de um nível de mestria do instrumento que lhes permita encarar um futuro profissionalmente. Segundo o mencionado por Parncutt (2007), “[...] *it takes about 10 years and, during that time, about 10 000 hours of practice to become a recognized expert in just about any competitive discipline, of which music performance is a good exemple*” (p.18). Com estes dados, acreditamos que os jovens que de muito cedo iniciaram o estudo do instrumento, podem abordar já de forma muito profissional a prática do instrumento aquando dos estudos a nível superior. Por outras palavras, a este nível não será tanta a destreza técnica a ser aprimorada (uma vez que a grande maioria já detém um domínio avançado do instrumento) mas o fator de cultura na execução, bem como de atitudes e comportamentos. Segundo esta abordagem, o desenvolvimento dos estudantes deveria ser complementado através de “[...] *guided or coached self-reflection, including such personal factors as motivation, behavioural patterns, stress management, goal orientation, self efficacy, self regulation, and attributions*” (Dweck; Painsi; *apud* Parncutt, 2007:30), o que permitiria formar os alunos numa diversidade de importantes áreas adjacentes à prática musical, que nem sempre são tomadas em conta (o que também será aprofundado mais à frente).

## 4. O músico de orquestra

### 4.1 O reconhecimento da profissão

O músico e o seu reconhecimento como profissional variam consideravelmente de cultura para cultura. Se falamos de países com uma grande (ou significativa) tradição musical e orquestral o reconhecimento tende a ser, por norma, maior. No entanto, nem sempre o músico de orquestra é visto como um profissional. Uma vez que o músico de orquestra difere do solista no seu relevo dentro da massa coletiva, o reconhecimento do valor do músico não é, regra geral, feito pelo público mas pelos elementos da orquestra que veem no indivíduo um profissional de qualidade. Este reconhecimento é também o que poderá dar confiança a um músico a tentar ingressar em orquestras de maior nível. Conseguindo um lugar numa orquestra de grande nível, famosa, o músico fica ligado ao

estatuto da orquestra, que mantém o seu estatuto pela qualidade dos seus membros. Mas mesmo dentro dos países com grande tradição orquestral, nem todos encaram a profissão de músico de orquestra da mesma maneira, dando condições de trabalho muito díspares aos músicos, bem como remunerações muito variadas. Contudo, Farkas (1956) abordava já no início da segunda metade do século XX acerca da recompensa de se ser músico, de uma forma mais sensorial. Como afirma, “[...] *the feeling of stimulation at the conquering of some hitherto impossible phase of playing, the sheer enjoyment of the sound of the music, your music; some day, perhaps, the financial remuneration, which can be extremely good*” (p.2), lembrando que esta recompensa é feita através de um caminho árduo a percorrer. Isto acontece, segundo o mesmo autor, porque: “[...] *study of the horn will take the student through periods of exasperation, elation, challenge, downright enslavement, and finally, fascination and deep love for a noble, thrilling instrument*” (p.2), a motivação para perseguir este futuro é clara, a recompensa do objetivo atingido, do desafio superado e, não menos importante do agradecimento do público através de aplausos. É obviamente necessária uma grande paixão pela música que leve o músico a não se importar de passar horas a fio diariamente e de forma solitária compenetrado no domínio do instrumento e, provavelmente, ter que deixar o seu país ou terra em busca de uma oportunidade profissional. Esta decisão começa com um sentimento similar ao descrito por Kleinhammer e Yeo (2000): “*I love music and I want to spend my life devoted to the pursuit of making great music for the enjoyment of myself and others*” (p.62). Os autores acrescentam ainda que “[...] *the road is long and full of pitfalls and frustrations, but should you succeed, you will be rewarded with a lifetime of inexpressible joy as you grapple daily with that recreative process known as music*” (p.62), prevendo uma recompensa diária a nível da satisfação pessoal pelo esforço aplicado no desenvolvimento individual e musical. Convém contudo referir que, ao contrário do anteriormente exposto, a conclusão da obra de Holoman (2012) quanto aos músicos de orquestra do meio norte-americano é que: “*Job satisfaction among the musicians ranked behind that of flight attendants and prison guards.*” (p.56).

Do ponto de vista do proveito económico dos concertos, devemos citar Holoman (2012) que afirma: “*Ticket income alone never paid a living wage to an ordinary orchestra musician. The number of musicians involved in a symphony concert and the length of time it takes to prepare one properly made certain of that.*” (p.47). O concerto

orquestral em si não é um espetáculo do qual se possa ter um grande proveito financeiro, salvo raras exceções, pelo que não pode ser esperado que o financiamento seja feito unicamente com as receitas dos concertos mas também com fundos públicos (devido ao papel cultural e educativo das orquestras) bem como de mecenas que sempre apoiaram a música como ao longo de toda a História. No entanto, a diferença no apoio público e privado varia muito de país para país, o que origina diferenças significativas nas condições laborais. Mesmo no seio dos músicos profissionais, poucos são os que se dedicam apenas a uma vertente da área musical, não sendo necessariamente a atividade que lhe dá mais prestígio e prazer aquela que estes consideram mais importante, pois esta atividade pode não ser aquela onde auferem grande parte dos seus vencimentos. Neste sentido Cox salienta que:

Few professional musicians operate just in one mode: successful performers may work as soloists, chamber and orchestral players and probably combine performing with other activity, often teaching; [...] Only a minority of musicians spend all their working time focusing upon their core musical activity; [...].

(Cox, 2010:30)

Um outro ponto de interesse poderá ser o facto de Holoman (2012) afirmar que *“Musicians come in families, since becoming an orchestral player is often a family decision.”* (p.19). Esta ideia pode ser tida em conta, sendo evidente que numa família com músicos profissionais o ensino da música poderá ser mais natural e porventura de uma idade mais precoce, o que poderá deixar os filhos destes profissionais numa situação de aprendizagem favorecida que lhes proporcionará um avanço no domínio musical. Porém, tal afirmação parece demasiado generalizada, dado que tal ideia não representa uma regra. Uma das perspetivas mais interessantes e esclarecedoras é a de Holoman que, na sua obra dedicada à orquestra, começa o capítulo relativo aos músicos dizendo:

It is a precarious career. The orchestral musician is both artist and artisan, métiers not always easy to reconcile. For much of orchestral history the pay has been by honorarium or desultory wage, and from multiple employers. The hierarchies are formal, long-standing, and not far removed from feudal ways. Inequalities are built into the music itself, where violinists play nearly every measure while trumpet players may have, in a work of Haydn or Schubert, only a few notes. Much of the work is repetitive. A good third of a big orchestra's players may sit out some portion of the concert. Orchestras routinely confound established principles of management and labor. Still it is the hundred players onstage who actually set the sound waves in motion. They choose to be there, and would not have gone through the rigors of training and audition that got them to the stage had they been able to imagine anything else. They may be fatigued by the rigors of the season but are seldom so jaded as the caricaturists suggest. Fine ensemble playing, being a negotiated outcome, keeps the mind sharp with its

demand for split-second response to conditions of the moment, whether one has played a work once or a hundred times.

(Holoman, 2012:18)

Possivelmente por não haver um consenso quanto à descrição da profissão em si, podemos afirmar que tal se deve às diferenças patentes em diferentes países, nomeadamente em aspetos como as condições de trabalho, remuneração, reconhecimento e educação musical. Tais condições podem ser um reflexo do panorama musical Clássico em cada país, o que irá refletir as condições dadas aos músicos e à prática orquestral.

## **4.2 Diversidade da profissão**

Embora a prática musical possa ser muito gratificante, ela é tão díspar em diferentes países, como as culturas o são entre si. A inexistência de contratos fixos de trabalho, de uma reforma, ou de outros benefícios sociais comuns num estado social são condicionantes ao país de escolha. Também as viagens (e as condições das mesmas), que variam consoante o nível e objetivos da orquestra, podem ser extenuantes e nem sempre desejadas, visto poderem compreender uma grande parte do ano. Tratando-se de uma profissão que se espera exercer a vida inteira e que é exigente do ponto de vista da condição física, as dificuldades aumentam com o passar do tempo. Assim, uma orquestra com boas e estáveis condições de trabalho pode muitas vezes ser mais aliciante que uma orquestra que apenas se rege pela sua fama, por outras palavras, os músicos sabem que à medida que o nível de uma orquestra ou a posição ocupada pelo músico é mais elevada, maior é a pressão e a expectativa para obter melhores resultados. Com isto pretende-se dizer que se espera um maior domínio e perfeição técnicos e musicais (com uma frequência tanto maior), o que requer muito mais horas de estudo e dedicação do músico. Citando Segnini (2011) “Tal diferenciação [...] vincula-se a um substrato material concreto, inscrito na escala salarial, assim como nas condições de trabalho, ou seja, os solistas e os primeiros instrumentos percebem salários mais elevados” (p.84). Isto traduz-se por uma maior recompensa salarial quando a posição ocupada pelo músico dentro da orquestra é mais importante (no sentido da evidência no contexto musical). Sabida é também a necessidade de os músicos empreenderem projetos fora do meio orquestral, pois como acontece em outras profissões, os músicos devem continuar a sua formação mesmo depois de estarem

empregados, e necessitam de outras atividades que permitam desenvolverem as suas capacidades e criatividade. O facto de os músicos não terem as normais oito horas diárias de trabalho vinculadas a ensaios deve-se ao facto de o domínio do instrumento exigir estudo e formação individual, bem como tempo para aquecimento (especialmente no caso dos metais), e não esquecendo que a coordenação em ensaios de uma centena de músicos a um ritmo conjunto é uma tarefa que pode ser muito desgastante para a concentração, pelo que os tempos de ensaios produtivos nunca são muito longos. Cassuto ressalta a importância de os músicos terem flexibilidade laboral, dizendo:

[...] este sistema permitiria um roulement que atribuiria aos músicos tempo livre suficiente para se dedicarem a outras actividades indispensáveis à manutenção e desenvolvimento das suas qualidades individuais, a música de câmara, a preparação de actividade solística, o estudo e o ensino.

(Cassuto, 1999:133)

Também Martinho (2012) realça a importância da flexibilidade a nível cultural pela comparação a outros meios laborais referindo que o “[...] aspecto comum à cultura e a outros sectores é a intensificação das lógicas flexíveis de trabalho” (p.11). Os profissionais da performance e os professores especializados (que são com frequência a mesma pessoa), salientam frequentemente o caminho a percorrer como não sendo apenas uma questão de capacidades técnicas e talento, mas de muita dedicação e envolvimento, tal como proferido por Kleinhammer e Yeo:

It’s exciting, it’s exhilarating, but it doesn’t happen overnight. Many a student has tried and failed, not for lack of talent or perseverance, but for short-sightedness. There is far more to winning an orchestral audition than playing excerpts.

(Kleinhammer & Yeo, 2000:62)

Não podemos deixar de referir uma das particularidades do meio musical que se revela na demonstração de capacidades por provas públicas, ou seja, os concertos. Citando Solis (2004), *“It is axiomatic in musical academia that one shows in public what one can do, and that this is the primary proof of one’s bona fides”* (p.20). O reconhecimento da profissão e do músico está igualmente associado a uma expectativa de qualidade, a qual se traduz por pressão do lado do músico na performance para corresponder ao valor esperado. Tal como referido por Peter Jonas (*apud* Lemke-Matwey, 2009), chefe da Ópera da Baviera em Munique, o público dos grandes centros espera também a recompensa pelo

valor pago para usufruir da música<sup>6</sup>. Grandes valores tornam-se impraticáveis para assegurar um simples músico e, pelo noticiado por Lemke-Matwey (2009), talvez seja a música a culpada pois do artista não é esperado nada menos que dar a vida em palco, personificando a morte e a arte em realidade. Por isso mesmo damos conta de verdadeiras tragédias em que músicos de elite deixam de conseguir tocar/cantar por sobrecarregarem o seu corpo<sup>7</sup>. Apesar de o reconhecimento do público pelos aplausos poder ser gratificante, devemos salientar que é uma profissão de preparação atlética, de rotinas diárias e de confrontação de pressões, públicos e expectativas, algo sobre o qual falaremos mais tarde.

Certo é que com o motivo de Grimaud “*Niemand in diesem Geschäft ist unersetzbar*” (apud Lemke-Matwey, 2010a), portanto, que ninguém neste ramo é insubstituível, torna-se real a necessidade de cada performance ser equiparada ao canto do cisne, o último e derradeiro momento, não importando o demais. Provado está que pode efetivamente ser o último momento, como chegam cada vez mais relatos de músicos incontornáveis quanto à sua qualidade que terminam tragicamente a carreira. Neste sentido, há quem recorra a drogas, calmantes, vitaminas, tanto mais dramática a situação quanto maior se sobe na pressão e nas expectativas. O lema “tem que funcionar a qualquer preço” é muito recorrente, “*Funktionieren um jeden Preis*” (Lemke-Matwey, 2010), e exemplifica o medo de recusar-se a ultrapassar os limites. Ao atingir um patamar elitista (seja uma carreira a solo ou um lugar numa grande orquestra) que tanta dedicação custou, os músicos não querem abdicar da oportunidade, mesmo que os esforços pedidos superem as capacidades físicas e psicológicas razoáveis. A recusa de trabalho pode implicar um afastamento do meio e a deterioração da qualidade de vida<sup>8</sup>. Neste sentido há, como referido anteriormente, diferentes condições de trabalho em diferentes culturas que, de certa forma, podem ter em atenção esta realidade, o que poderá ser essencial na altura de escolher o local de procura de trabalho. Deveremos referir também Campos (2007) que evidencia as diferenças nas práticas musicais em diversas culturas, dentro do mesmo

---

<sup>6</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Das Publikum eines großen Hauses hat ein Recht auf gewisse Namen. [...] Nur ausgebeutet haben will die Künstler, die solche Preise garantieren, niemand.*” (apud Lemke-Matwey, 2009, par.6).

<sup>7</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Oder ist am Ende die Musik schuld, von der man doch nichts anderes erwartet, als dass sie Mauern einreißt und Grenzen sprengt: zwischen Leben und Tod, Kunst und Wirklichkeit.*” (Lemke-Matwey, 2009, par.4).

<sup>8</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Die Angst, zu versagen und von der Bildfläche zu verschwinden; die Angst vor handfesten ökonomischen Einbußen.*” (Lemke-Matwey, 2010, par.3).



género musical, baseando-se para isso no estudo de Gilmore:

O estudo de Gilmore evidencia que, mesmo no seio de um mesmo género musical (a tradição erudita da música ocidental, neste caso), é possível detectar configurações distintivas de práticas, valores e representações relativos às formas de viver a música. Nos planos da recepção e consumo, esta questão tem sido tratada e as referências à importância das pequenas diferenças intra-género musical são frequentes e reputadas de significativas.

(Campos, 2007:89)

#### 4.3 O músico como desportista de elite

Numa entrevista, *Sarah Willis*, trompista da Orquestra Filarmónica de Berlim, relata com grande pormenor a envolvente orquestral e muitos dos problemas a esta ligados. Em primeiro lugar, os músicos são na verdade desportistas de elite (Mayer, 2014; Stallknecht, 2014) ainda que não sejam tratados como tal. Numa primeira comparação, Carolino (2007) aborda esta temática com base nos rituais de aquecimento, uma vez que falamos de um processo muito físico, como afirma:

Um atleta de alta competição não se vai lançar numa corrida de 100 metros sem primeiro aquecer os músculos. Mais especificamente, um cantor nunca entrará em cena, sem ter feito os seus vocalizes. O bocal, os lábios em vibração, exigem uma manutenção e exercícios que garantam o seu bom funcionamento ao mais alto nível de interpretação.

(Carolino, 2007:16)

Numa segunda abordagem, Alessi (*apud* Alessi & Bowman, 2002) remete-nos para a necessidade de uma prática diária, que não só dá uma consistência à produção musical, como permite ir traçando metas mais altas:

All athletes have daily routines which they rely upon religiously in the most stressful and competitive moments of their careers. [...] I have found that adding a routine or a group of repetitive exercises can greatly increase students' productivity and consistency from day to day. The pupils who had not experienced these regimens before – and who do now – all see immediate improvement in their playing.

(Alessi *apud* Alessi & Bowman, 2002:6)

Isto claro, se tomarmos em atenção o mencionado por Salonen (*apud* Feeney-Hart, 2013), que devemos procurar com frequência mas cuidadosamente fazer “[...] *little excursions outside your comfort zone daily or at the very least weekly, otherwise you will stagnate and that would be a mistake*”. Ou seja, a rotina combinada com pequenos desafios que nos permita superar-nos a nós mesmos - dando confiança - é o pretendido. No

caso dos instrumentistas de sopro de metal, o aquecimento não é só para os lábios (embocadura) e para os restantes músculos corporais, é também para a mente, como nos lembra Carolino (2007), “O teu aquecimento pode começar antes de abrires a caixa ou o saco (p.8)”. Carolino defende que a preparação psicológica é equiparada em importância à preparação física. Tal como um desportista de elite, não podemos dar-nos ao luxo de ser descuidados com a prática diária e comprometer o trabalho conseguido durante muito tempo, pois são frequentes as lesões originadas por falta de concentração ou aquecimento. Farkas (1956), um dos primeiros defensores desta aceção do músico como atleta, recomenda igualmente o aquecimento: *“Daily practice should very definitely begin with a warm-up period. This is essential to the brass players as it is to the athlete”* (p.31). Kleinhammer e Yeo (2000) remetem ainda para a importância de estabelecer objetivos à semelhança do dito por Salonen, que mantenham (os objetivos) o interesse e o desenvolvimento do instrumentista em constante atividade: *“A daily practice session, as the reader will learn, should include a balanced diet of fundamentals and end with an inventory list of facets that will take precedence tomorrow”* (p.7). Se atendermos ao proferido por Lehman e Hoe (1977), teremos que considerar ambas preparações, física e mental, para poder dar o nosso melhor, o que inclui controlar a alimentação, fazendo-o com refeições leves, conseguir descanso (sono) suficiente e não empreender atividades muito entusiásticas, evitando a todo o custo o stress em dias de performance (p.17), só assim se poderá conseguir o melhor resultado a nível da execução musical. A nível de cuidados Carolino (2007) – músico e pedagogo de exceção –, através de uma aprendizagem holística, refere que não é estranho se “[...] cada dia sentes os lábios e todo o corpo diferentes, e como tal deverão ser tratados de acordo com essas diferenças” (p.8). Por outras palavras, é difícil que o nosso corpo se encontre da mesma maneira todos os dias, pois muitas variáveis influenciam a nossa maneira de estar e, quando temos que estar fisicamente e psicologicamente preparados para “O momento”, temos que ter a certeza que esse será efetivamente o nosso melhor momento. Referir-nos a “O momento”, é ter em atenção as artes performativas, quer dizer-se com isto que são artes em que não há possibilidade de refazer o processo criativo, como na literatura e nas artes plásticas. A performance vale pelo momento em si, e pelo que transmite, não só pelo conteúdo da mensagem, mas também pela forma como foi transmitida.

Ainda que muito tenha sido investigado neste sentido por forma a prevenir danos

maiores, certo é que, citando Parncutt (2007), “[...] *the general level of awareness among musicians about symptoms, causes, preventive measures and treatments in both areas remains low*” (p.30). O mesmo autor adianta-nos ainda que: “[...] *students may be given advice on organizing their practice time, dealing with the stress of approaching performances, and sport and nutrition*” (p.32). Tal como os desportistas de elite que se preparam psicologicamente com pessoal qualificado para o efeito, com o objetivo de se focarem num único momento crucial (o da performance), também os músicos deveriam ter este apoio, algo que costuma ser ignorado na grande parte das instituições de ensino. Neste sentido, Stallknecht (2014:pará.13) compara a performance musical com a de outros desportistas de elite, havendo para os últimos sempre psicólogos e fisioterapeutas prontos a ajudar, enquanto os primeiros continuam entregues a si mesmos e aos seus problemas.

Convém referir também a particularidade dos instrumentos de sopro, de produzirem música através da utilização ótima do ar. Isto leva a que seja desejado um conhecimento profundo do conhecimento do corpo, que permita ao músico de sopro a utilização do sistema respiratório da forma mais eficiente e eficaz possível. Assim, Kleinhammer e Yeo (2000) lembram que: “[...] *controlling the breath, and thus calming the nerves, is a prerequisite to controlling the mind and the body – the main functions of mastering the trombone*” (p.11). A respiração é, sem dúvida, um dos processos mais naturais do nosso corpo. Diariamente são realizadas milhares de trocas respiratórias no nosso corpo, sem que nos demos conta disso. No entanto, tocar um instrumento (de sopro) de metal não é algo para o qual o nosso corpo tivesse sido programado, de tal forma que o corpo não reagirá de forma natural a este processo. Assim, é imperativo que se consiga uma prática instrumental tão natural (livre de esforço) quanto possível, evitando qualquer tensão no corpo, o que obstrui a natural respiração. Ao focar o tema da respiração, devemos citar um grande pedagogo a este nível, Arnold Jacobs, que lembra o esforço produzido pelos músicos neste campo, dizendo (*apud* Frederiksen, 1996), “*The embouchure for the tuba requires low pressure air but in large quantities. [...] Because of the high flow rate required by the tuba, its players commonly suffer from hyperventilation.*” (p.121). Aliado a este facto encontra-se o natural envelhecimento dos indivíduos que atua como condicionante da prática musical dos instrumentistas de sopro musical. Citando o mesmo autor:

A person's pulmonary functions and lung capacity will peak at eighteen or twenty-one years of age. Afterwards there is a downward curve – a loss of lung capacity that continues for the

rest of a person's life." [...] Additionally, pressure in the throat and difficulty with the tongue increases with age. Due to the physiological changes, psychological changes follow.  
(Jacobs *apud* Frederiksen, 1996:131)

Por esta razão e por se tratar de um processo de produção sonora muito físico em que os músculos faciais estão em constante e violento trabalho, o mesmo autor (Jacobs *apud* Frederiksen, 1996:131) conclui dizendo que *"Usually the life of a brass player in a symphony orchestra is not as long as a string player"* (p.131). Se considerarmos as condições essenciais para um músico de orquestra propostas pela Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001), resumidas em *"[...] excellent technique and the ability to play together in a group"* (p.59), percebemos que a grande parte da preparação do músico reside em conseguir sentir-se de forma ótima para encarar a performance de grupo. Para além disso, só tendo uma prática diária composta por um conjunto de exercícios que trabalhem toda a conjuntura corporal necessária ao músico, tal como os desportistas, conseguirá o músico empreender a chamada memória muscular que tornará o músico mais flexível ao tocar. Conseguindo que os estímulos à leitura das partituras se tornem mais naturais e eficazes, a performance técnica torna-se menos custosa e dá mais liberdade à música. Dito de outra forma, estes são os princípios do treino musical através de um instrumento.

Se até agora defendemos a prática musical dos instrumentistas de sopro como uma forma de desporto, a mente dos músicos requer igualmente uma rotina de treino. Algo que muitas vezes se encontra desassociado da prática musical, é a atividade reflexiva, por tomarmos o artista como alguém que, por mera inspiração e talento, produz melodias maravilhosas. Contudo, a importância da mente na prática musical deve ser realçada, dado que os músculos não têm uma resistência infinita e acusam cansaço, pelo que o trabalho sem o instrumento ganha uma importância crescente. Este ponto será explicado no capítulo seguinte, dedicado ao funcionamento do cérebro nos músicos. Para finalizar, convém apenas salientar o proferido pelas autoras Blakemore e Frith:

[...] uma vez que as pessoas que param de tocar acabam por perder a flexibilidade, é provável que as ligações sinápticas sejam reajustadas. Há uma analogia com o corpo de um ginasta. Com o treino, os corpos dos ginastas mudam, mas não para sempre. A falta de treino volta a transformar os seus corpos: perde-se a flexibilidade dos membros; os músculos enfraquecem. Contudo, os atletas podem ser treinados de novo. O cérebro é semelhante: use-o ou perca-o.  
(Blakemore & Frith, 2005:187)

#### 4.4 Estrutura cerebral dos músicos e seu funcionamento

Tocar um instrumento é uma das atividades humanas mais complexas, pois nas obras mais simples são evidentes competências intelectuais de grande e delicada habilidade física, emotivas, éticas e também cognitivas. Tal como podemos ver nas palavras de Taruskin (2009), *“For surely it is the all but irresistible kinesthetic response that music evokes that makes it such a potent influence on behavior, thence on morals and belief.”* (p.169), a música tem também um grande potencial para influenciar moral e socialmente, algo que será importante no contexto do trabalho. A música é assim *ratio*, *motio* e *emotio*, num só processo de aprendizagem. Ao fazer música deve-se ouvir, prever e refletir (sobre o escutado), o que requer o uso de processos sensitivos e motores. Tocar incita assim à percepção e sensibilidade estéticas e promove uma ativação sinestésica: ver, ouvir, tocar, entender e respetivas representações, que levam à utilização interligada das ligações cerebrais. Isto mostra como o ensino da música pode ser tão complexo e ao mesmo tempo ser de tão grande impacto na formação da personalidade do indivíduo, sendo por esta razão crescente a necessidade de aprofundar o tópico quando falamos de instrumentistas de sopro de metal.

Nas suas atividades diárias, os músicos utilizam um grande leque de capacidades técnicas e cognitivas, tal como nos dizem Schlaug et al. (*apud* Parncutt, 2007), os músicos devem ser capazes de pensar de forma analítica e holística. Por outras palavras, a forma analítica (ou lógica) está relacionada com o entendimento das mecânicas do instrumento, das convenções musicais (de estilo e escrita), de controlo técnico-motor e das complexidades físicas da produção de som (p.33). Já a parte holística (ou intuitiva) está associada às capacidades de interpretação musical e empatia com outras pessoas; é aquela que necessitamos na comunicação com o maestro, o ensemble, a orquestra, a audiência e os compositores. A maior evidência deste aspeto é o tamanho bastante desenvolvido do *corpus callosum* nos músicos, o qual tem como função a ligação entre os dois hemisférios cerebrais e, portanto, as duas formas de pensamento. No seguimento do exposto, Parncutt (2007) admite a alternância do uso de ambos os hemisférios cerebrais durante a performance em palco, seja o pensamento analítico para as partes tecnicamente difíceis e o

pensamento intuitivo para as partes em que a técnica está dominada e se pode dar azo à expressão e imaginação (p.38).

No entanto, esta abordagem pode ser questionada quando se trata de instrumentistas de sopro de metal. O músico busca a mesma facilidade de tocar que tinha quando era uma criança, ou seja, quando não analisava de forma tão minuciosa enquanto tocava, sendo a relaxação máxima e a habituação do corpo até atingir a “memória muscular” por si próprio, o objetivo. Contudo, todo o músico procura constantemente entender os *feedbacks* do corpo ainda que estes possam ser enganosos, isto leva a que a análise durante a performance (e obviamente no estudo) conduza a uma tensão dos músculos. Assim, tal como explicado por Nelson, o corpo, ao questionar-se, contrai-se de insegurança e impede que os objetivos sejam atingidos:

Anytime a person is worried, he or she becomes analytical. Analysis won't help the performance, since the estimate of what is needed is often wrong. [...] Analysis is a sensory phenomenon; playing music is a motor phenomenon. Whether it's imitative, or creative, the brain effort in making music is not taking in information, but giving it out.

(Nelson, 2006:20)

Deve-se, pois, de forma extremamente resumida, deixar o corpo operar as transformações necessárias, tendo o objetivo em mente (som, música). Este som objetivo é aquele que o aluno recebe diariamente do contato com o professor, do novo idioma e dos concertos que eventualmente frequenta e tal conceito estará indiretamente patente no seu estudo e fará parte das suas transformações diárias no sentido involuntário de se aproximar à sonoridade envolvente. Contudo, estas nuances poderão ser dificilmente percebidas, visto que são mudanças lentas que vão sendo operadas por uma habituação corporal a certos estímulos. Citando o mesmo autor,

If you do order product directly from the brain, and concentrate on 'how to sound', you'll be free to concentrate on musical interpretation,, the body will respond using unconscious reflexes, both natural and conditioned. Anything is done repetitively becomes a conditioned reflex.

(Nelson, 2006:22)

Seguindo tais premissas, o músico deve ter dominadas todas as passagens (designação para os excertos de uma obra mais desafiantes tecnicamente), mesmo as mais difíceis, o que lhe permite não pensar na técnica. Por outras palavras, o músico deve conseguir uma execução quase intuitiva, o que advém de muita prática, da qual se obtém

um processo de memória muscular, só assim tendo o músico a capacidade e a confiança para realizar uma performance com plenas capacidades. Para além disso, não tendo tecnicamente a música controlada (do ponto de vista técnico da execução), os níveis de nervosismo poderão aumentar, criando possibilidade de erro e inconsciente pensamento analítico que, como efeito de bola de neve, conduz ao erro seguinte. Assim surge uma ideia fundamental apresentada por Kleinhammer e Yeo (2000): “[...] *playing music with conviction and confidence requires the art of remembering everything, and then forgetting it all so you can be free to express yourself in a natural way*” (p.70).

Um outro conceito que vale a pena referir é o desenvolvimento do córtex auditivo, o qual é responsável pelo processamento de som. Este, segundo Blakemore e Frith,

[...] nos músicos altamente competentes é aproximadamente 25 por cento maior que a das pessoas que nunca tocaram um instrumento. [...] Este trabalho indica outra vez que a organização do córtex auditivo é dependente do uso. Quanto mais tempo os músicos tiverem de prática de um instrumento, mais terão usado e estimulado o seu córtex auditivo.

(Blakemore & Frith, 2005:186)

Isto remete-nos para a ideia de que a prática musical desde tenra idade e a exposição a uma cultura musical desde cedo podem moldar de maneira significativa a forma como percebemos e avaliamos diversos conceitos musicais. Neste sentido, torna-se clara a influência de ouvir música no sentido de adoptar costumes e práticas musicais. Por esta mesma razão, muitos professores de instrumento em importantes instituições de ensino podem não ser considerados os melhores pedagogos pela forma como ensinam, mas pelo exemplo musical que transmitem ao tocar porque influenciam o aluno de maneira muito notória, conseguindo ser uma das principais razões pelas quais um aluno se decide a estudar com um professor, em detrimento de outro.

Mas a atividade cerebral não se resume à análise e comunicação, pode efetivamente ser uma componente essencial da prática física do instrumento. Tal como provado por Blakemore e Frith,

[...] o facto de haver áreas cerebrais semelhantes envolvidas tanto pela imaginação como pela realização de facto dos movimentos, poderá estar subjacente ao fenómeno da aprendizagem motora através do exercício mental. As regiões do cérebro necessárias para a aprendizagem motora são activadas apenas por se pensar nos movimentos. [...] Pode ser útil treinarmo-nos a nós próprios em imagem mental.

(Blakemore & Frith, 2005:238)

Estas mesmas autoras referem que inclusivamente a massa muscular dos indivíduos pode aumentar através da prática mental, dado que o estímulo provocado pelo pensamento envia um sinal aos músculos correspondentes, valendo por si como se o movimento estivesse a ser feito. Citando as mesmas autoras:

Primeiro, o treino mental do movimento pode realmente melhorar a força muscular e a velocidade do movimento. [...] Segundo, o desempenho prolongado de tarefas na imaginação pode conduzir a mudanças fisiológicas significativas.

(Blakemore & Frith, 2005:236)

Esta função de estímulo físico é particularmente útil se atentarmos que a real força muscular não permite aguentar muitas horas de estudo (no caso dos instrumentistas de sopro de metal). O estudo metódico afastado do instrumento, seja a cantar, bater o ritmo ou repetir mentalmente as ideias musicais, é uma mais-valia que se vem a notar na prática musical. Não menos importante é o facto de esta perspetiva nos permitir poupar tempo de estudo onde não é possível um estudo com o instrumento, dando a oportunidade de o músico se concentrar apenas em ideias e conceitos sonoros e musicais, longe dos problemas técnicos do instrumento. Contudo, esta prática, por não estar ligada a um contato direto com o instrumento e, portanto, dar a sensação de não estar a ser produtiva, nem sempre é adotada pelos músicos, cuja confiança é unicamente alimentada pela prática com o instrumento e com a constatação de um produto sonoro. Para completar, Blakemore e Frith afirmam que:

[...] as mudanças no cérebro geralmente ocorrem como uma função de utilização. [...] Ao contrário do que acontece com os computadores, em geral não conseguimos manter para sempre uma competência adquirida sem a praticarmos. O cérebro adapta-se continuamente ao ambiente que o rodeia.

(Blakemore & Frith, 2005:182)

Já vimos que esta adaptação funciona a nível do sistema auditivo, mas não menos interessante é o expressado pelas mesmas autoras que afirmam que: “as regiões do cérebro que controlam o movimento e o tacto também mudam em função do uso” (p.187), no cérebro dos músicos. Para concluir, vemos que tanto a memória muscular dos músicos como a adaptação do córtex auditivo estão dependentes de uma prática constante e que esta prática pode originar grandes benefícios quando feita da forma correta. Por isto mesmo, estas autoras, Blakemore e Frith, concluem que:



[...] os músicos profissionais têm de praticar muitas horas por dia, por mais competentes que já sejam. Assim, não se pode descansar sobre os louros recebidos mesmo quando já se alcançou um alto nível de competência e mesmo depois de poderem ser mostradas mudanças nítidas no cérebro.

(Blakemore & Frith, 2005:190)

Ao abordar o tema do funcionamento do cérebro e da aprendizagem de um instrumento de sopro de metal, não poderíamos deixar de falar no trabalho do pedagogo Arnold Jacobs que revolucionou a maneira como encaramos o estudo da música e destes instrumentos em específico, bem como a percepção da aprendizagem a nível musical. As ideias de Jacobs foram trabalhadas na obra escrita de Frederiksen (1996), seu assistente na Northwestern University em Chicago, representando um trabalho fundamental no campo da aprendizagem musical. Jacobs descreve os sistemas de nervos, dividindo-os em três áreas fundamentais: os autonómicos (que controlam as funções corporais), os sensoriais (ou receptores – *input*) e os motores (*output*), transmitindo estes nervos informação num sentido só. Os sensoriais incluem os cinco sentidos através dos quais percebemos o mundo exterior e como nos relacionamos com ele. Como músico, não basta usar uma parte do nosso sistema nervoso. Como diz Jacobs (*apud* Frederiksen, 1996), “*You use different nerves. It is the psycho-motor aspect of being a musician. Your thoughts have to come from the brain and are imparted to somebody else as a form of communication.*” (p.136). Ainda que tenha estudado a fundo o funcionamento do cérebro e da aprendizagem musical, afirma que o melhor (no sentido de ser mais benéfico ao estudante) é concentrar-se em ideias simples pois não é possível de todo analisar a totalidade dos fenómenos que ocorrem no nosso corpo e conseguir dominá-los. Por isso mesmo descreve Jacobs que:

Whenever you build a machine, you must put a set of controls. From the moment you have the controls in, you do not work the machine by its individual component parts, but what you want the machine to accomplish. To do this, you communicate through the control system. Our controls are in the brain. We never play segmented tissue, such as diaphragms and lips and various segmented parts of our tissues. We play by song. We use our motor activities based on the flow of wind, which is our fuel supply.

(Jacobs *apud* Frederiksen, 1996:108)

Jacobs consegue descrever o complexo processo de fazer música com um instrumento de sopro de metal por meio de simples palavras e analogias. O mesmo refere que é impossível controlar movimentos muito específicos do corpo, pensando nestes complexos processos enquanto os realizamos com o objetivo de obter determinado efeito.

Jacobs (*apud* Frederiksen, 1996), refere isso mesmo: *“We have to order the products, what we want. It’s very much like in speech. I’m using very complex tissues, but I don’t know a thing about them. The controls are in the brain and based on conditioning and habits that are already formed.”* (p.108). O nosso corpo funciona com estímulos cerebrais, por meio de imagens claras do produto que se pretende obter. Desta forma os nervos motores enviam a informação necessária para que o corpo consiga obter determinado produto sonoro. Na verdade, os nossos sentidos avaliam o que está à nossa volta de forma ótima e não aquilo que se passa dentro de nós, o que pode na verdade ser muito confuso. Consciente de que nem sempre esta abordagem é reconhecida pelos estudantes e músicos, Jacobs (*apud* Frederiksen, 1996) afirma: *“As with the psychology of muscles, it is better to study the product rather than the methodology. Unfortunately, many musicians, especially students concentrate on the mechanical aspect of performing.”* (p.136), pois como devemos referir, *“Although complex relations between nerves and tissues exist, the body responds best to simple orders.”* (p.136). Tendo em conta a ideia de que o ser humano é mais eficaz na produção musical quando tem um produto musical em mente apenas tentando reproduzi-lo, a ideia de um conceito sonoro forte e explícito pode ser determinante. Neste caso, a adaptação a uma cultura musical diferente poderá passar pela experiência nessa cultura e na imaginação dessas sonoridades como objetivo musical. Esta adaptação não é algo rápido, é um processo lento e que depende da habituação do indivíduo a determinados estímulos. Frederiksen (1996) explica, *“A conditioned reflex is a learned or acquired response to an external stimulus. It is an act that we are not born with, but develop through repetition. These repetitions create a neural pathway to the brain and a habit is created.”* (p.143). Ainda que a simplicidade possa ser a chave do progresso musical, a verdade é que o constante foco da complexidade do processo musical desenvolvido por vários autores tem levado a que muitos estudantes deixem de se focarem no conceito sonoro a reproduzir. Citando Jacobs:

Music [...] is primarily the metallization of the sound the player wants to produce in all its facets, rhythm, pitch, tone quality, dynamic, and then that mental soundtrack is transferred to the instrument. However, by the very nature in which sounds are produced on wind instruments, and largely because this process has historically been one of great micro-analysis by writers of method books and other more contemporary teachers who perpetuate the complex, students often find their attention elsewhere than on the solely reproducing the sound they seek.

(Jacobs *apud* Frederiksen, 1996:141/2).

Nesta perspectiva, não podemos exigir aos músculos do nosso corpo que reajam de determinada maneira, podemos sim pedir um produto para que eles encontrem a maneira de o atingir. Jacobs faz a analogia do processo de produção musical com o de simples tarefas quase inconscientes do quotidiano, dizendo:

[...] musical demands are generated by the brain – the mental tape recorder – and if the mind directs, the body will follow. Which brings us to that very important point. If the mind wills us to pick up a glass of water, we will. But, if we attempt to analyze the muscle groups, how they interrelate and how they lift the glass to our mouth, we will die of dehydration. Similarly, if a brass player becomes obsessed with the muscle groups of his mouth and the remainder of his face, how they constrict to form the lips to produce a buzz, that individual is headed for trouble.

(Jacobs *apud* Frederiksen, 1996:142)

Para além do anteriormente mencionado, outros problemas advêm do excesso de informação requerida ao corpo para que este atinja determinados objetivos. Uma tal sobrecarga com ordens alegadamente musculares pode originar uma paralisia por análise, que consiste no bloqueio corporal devido a demasiadas informações que se podem opor. Como diz (Jacobs *apud* Frederiksen, 1996), *“Together these muscular tension mental overload problems bring about what is best described as ‘paralysis through analysis.’”* (p.142). Perante tais considerações, devemos afirmar que o professor que acompanha o aluno na sua aprendizagem instrumental terá um papel muito importante ao fazer entender ao aluno como atingir os seus objetivos e não deixar que a complexidade do processo o leve a criar maus hábitos de estudo. A somar a este ponto, Jacobs (*apud* Frederiksen, 1996) afirma: *“Stated simply, this is the theory that by experiencing something with more than one sensory capacity, or in more than one way, one will achieve a greater understanding.”* (p.147). Por outras palavras, o professor representa um papel fundamental ao ser o exemplo, podendo o aluno experienciar a aprendizagem por múltiplos sentidos e assim ter uma aprendizagem mais eficaz.

Seguindo o tópico da aprendizagem, devemos salientar o trabalho de David Elliot, que defende uma abordagem o mais prática possível na aprendizagem musical. No seu livro em que recolhe contributos de vários autores, pode ser revista esta atitude face à aprendizagem e as suas peculiaridades. O autor infere que:

By calling Music Matters a praxial philosophy, I want to highlight the importance of teaching and learning “music” as a particular form of action (i.e., listening, or making and listening simultaneously) that is purposeful and situated and, therefore, is revealing of one’s selfhood and one’s relationship with others in a community. “Praxial” emphasizes that music (as

products and processes) ought to be understood in relation to the meanings and values evidenced in actual music making, music listening, and musical outcomes in specific cultural contexts.

(Elliot, 2005:14)

Do que expusemos até agora no trabalho de investigação, pudemos compreender a necessidade da prática musical, que tanto mais se aplica ao focarmos o ensino especializado da música em que a performance se torna o ponto fundamental. Contudo, Wilfried Gruhn (2005) diz-nos que esta filosofia de aprendizagem que suporta única e exclusivamente a prática musical não é levada à prática em nenhuma comunidade, nem mesmo nos Estados Unidos onde é mais valorizada a prática musical. A carência de uma base teórica e de conhecimento cultural torna-a inviável do nosso ponto de vista. Não podemos deixar de frisar a necessidade de uma prática constante no que toca à performance musical, nomeadamente nos contextos que estudamos, o que será desenvolvido mais à frente em ponto oportuno.

É Wilfried Gruhn quem nos elucida de forma brilhante acerca do processo de aprendizagem musical e sem o qual não devemos avançar neste estudo, pela simples razão que este autor enuncia:

Because music education differs across cultural contexts, the concept of musical understanding differs to the degree musical cultures and contexts differ. So, in our quest to understand the nature of musical understanding, we need to examine the biologically and neuronally determined conditions of human understanding.

(Gruhn, 2005:99)

Tal como abordado até aqui, a aprendizagem musical é constantemente comparada à aprendizagem idiomática, e Gruhn segue esta mesma alusão. Mas para chegar a esse ponto, o autor revela um conceito que será exposto mais tarde em detalhe na nossa investigação, o da representação mental do som (que também mais tarde chamaremos de conceito sonoro). Desta forma, Wilfried Gruhn esclarece que:

[...] the more a person develops representations, the more his or her cell assemblies can be activated and, consequently, the more complex and differentiated his or her understanding can become (because the brain has more options for connecting neurons and forming more extended neuronal nets). With respect to the concept of understanding, this means that one gains multiple opportunities to recognize something as something; one develops a broad range of interpretations and meanings. As mentioned earlier, meanings are gained through experiences of cultural participation and communication.

(Gruhn, 2005:102)

Estas representações mentais constituem assim o essencial da produção sonora do músico, pelo que devem ser tidas em especial atenção aquando da análise do processo de aprendizagem. A complexidade da aprendizagem e das representações inerentes pode traduzir-se por uma maior complexidade nas ligações cerebrais, que permitem igualmente uma maior possibilidade interpretativa. Tal como descrito pelo mesmo autor, “conceitos sonoros” são gerados por experiências de comunicação e participação cultural. Devemos acrescentar ainda que:

In general, the growth of synaptic connections is under genetic control. But this is reinforced by sensorial stimulation. [...] So, cross-modal activity is central to the development of mental representations—or, to turn it the other way around, representations need activities to stimulate a neuronal loop.

(Gruhn, 2005:102)

Gruhn atenta que o crescimento das ligações sinápticas pode ter uma influência genética, mas aponta no sentido de estas poderem ser estimuladas e desenvolvidas pela prática musical. Estas considerações têm especial significado para o contexto da investigação: primeiramente porque a prática musical se traduz efetivamente por um desenvolvimento das ligações cerebrais, segundamente porque a exposição à participação e comunicação cultural contribui igualmente para o desenvolvimento das representações sonoras mentais. Esta perspetiva reforça a ideia de que a convivência e envolvimento dentro de uma comunidade com práticas diferentes, pode ser compreendida pela prática efetiva e entendida pela participação ativa que ajudará a formar as representações mentais inerentes a esta cultura. Citando Wilfried Gruhn,

Genuine representations of music can only be achieved by musical doing: performing (by means of scores and improvisations), composition, and listening. By these means we develop genuine knowledge of music (i.e., of musical sounds), and this is always procedural.

(Gruhn, 2005:102)

Assim, a necessidade de envolvimento por uma referida cultura e de uma aprendizagem pela prática parecem adequar-se de forma ideal ao conteúdo da nossa investigação. Resta referirmos a comparação do processo de aprendizagem musical com o de um idioma, no qual Gruhn evidencia algumas diferenças importantes:

Children do not acquire speech by learning to avoid wrong pronunciations on the basis of adult instructions about how to form their lips and move their tongues and such.

Musical understanding can and should develop the same way. However, in daily life there are profound differences between the acquisition of speech and that of music. Whereas language competence manifests itself in the “performance” of language in an expressive and communicative way, musical competence culminates in the reproduction of compositions. In language we articulate our own thoughts; we discuss, communicate, and come to terms with other ideas. In music, however, we often produce products (works and compositions) notated by others—and often by others from long ago.

(Gruhn, 2005:105)

Gruhn é claro ao dizer que a música precisa de uma abordagem tão prática como a da aprendizagem de uma língua. Não aprendemos por evitar erros, mas ao tentar obter produtos. Da mesma forma, observaremos mais tarde no capítulo dedicado ao estudo e prática, que este é muitas vezes um processo esquecido, mas que tem uma grande importância na aprendizagem. Da mesma forma, Gruhn acrescenta dizendo que:

[...] it follows that to understand music, music learning should be as procedural as speech learning, and that music learning has ends and advantages for social survival similar to those of other forms of human communication. Once a basic procedural musical competence has been developed, teachers can teach artistic values much more deeply and appropriately [...].

(Gruhn, 2005:105)

Com isto poderemos entender que, uma vez estando o aluno com as capacidades linguísticas/técnicas desenvolvidas para poder comunicar, se torna mais propícia a apropriação de valores. Deste modo, tendo uma base técnica bastante sólida, a compreensão e assimilação de características culturais pode ser mais fácil. Acreditamos, porém, que a aprendizagem a nível musical, mesmo em estágios mais básicos – à semelhança com o idioma –, pode acarretar já cargas culturais consideráveis e que se refletem no resto da aprendizagem.

## 5. A dimensão coletiva da orquestra

Nas orquestras, e por conseguinte nas culturas onde estes agrupamentos surgiram, a tradição de tocar em conjunto está muito evidente. Citando Folkstead,

[...] it may be that the awareness of a common national musical identity independent of social, religious or ethnic background is more prevalent and stronger in countries that have fought for freedom throughout history than in countries which have lived in peace for a long time.

(Folkstead *apud* Parncutt & Dorfer, 2010:384)

Segundo esta perspetiva, no que toca à música Clássica, o centro da Europa parece realmente ter a sua identidade musical bem vincada. Também evidente é o inegável facto de estas orquestras dos grandes centros europeus terem trabalhado com os grandes génios da composição da música Clássica, percebendo o que eles desejavam, desenvolvendo técnicas e tradições e passando esse mesmo conhecimento através das várias gerações de músicos que se iam juntando às orquestras, o que por si só dá um maior relevo à tradição de tocar em orquestra que se pretende conservar. A Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001) diz que o facto de na Alemanha a totalidade da orquestra ser convidada para a audição de um novo membro, torna este caso muito especial (p.43), o que demonstra a importância de uma unidade no que respeita aos valores musicais desejados no novo elemento e, portanto, no conjunto.

Ainda que numa audição de orquestra o candidato não seja, por norma, posto à prova quanto às suas capacidades diretas de tocar em orquestra (a prova não consiste em tocar na orquestra, mas sozinho), espera-lhe um tempo de experiência em que as avaliações feitas pela orquestra (quanto à experiência e cultura de orquestra) no momento da audição terão de ser provadas. Se bem que este período varia consoante a cultura da orquestra em questão, o caso alemão tende a ser o mais prolongado com um ano estipulado para o tempo em que o candidato será posto à prova. Em certas orquestras o período inicial de experiência pode ser de dois anos e ainda vir a ser prolongado. Se é verdade que o candidato pode ganhar experiência durante este tempo, também o é que a orquestra pretende uma rápida integração do músico, tratando-o como um membro de um agrupamento profissional com responsabilidades sociais e não como membro de uma orquestra académica. Existem, portanto, expectativas a serem cumpridas para que o aluno/candidato possa passar o tempo de experiência e ganhar um lugar cativo na orquestra, pois é neste período que o aluno terá que mostrar que detém competências interculturais, de comunicação e, naturalmente, técnicas e musicais.

A liderar um grupo de indivíduos com características muito diferentes, cabe ao maestro um papel não só orientador mas igualmente motivador e empreendedor. A imagem que temos do estereótipo do maestro, de uma certa idade, de cabelos brancos, a gritar palavras de ordem aos músicos e a agitar violentamente a batuta, está bastante ultrapassada. O termo, diga-se, refere-se ao facto de se tratar de uma abordagem antiga e que não acompanhou a evolução de comportamentos sociais que se desenrolaram ao longo

do século passado. Este trato ditatorial, no qual o maestro cultiva uma relação de amor-ódio com os músicos pela precisa duração do concerto, à existência de “fricções” (contestação), deixa de funcionar<sup>9</sup>. Este método, que se refere ao incutir de medo como maneira de criar a desejada “tensão” no concerto<sup>10</sup> tem, por isso, poucos adeptos. A contrapor surge Salonen, que afirma que:

[...] ranting and raving and scaring everybody doesn't work in my opinion. The conductor as a lion tamer/policeman/ kindergarten teacher/priest is no longer necessary. It's about being able to focus the thoughts and ideas of a large group of people and enable them to achieve the desired artistic result.

(Salonen *apud* Feeney-Hart, 2013)

Com o intuito de conseguir convencer a orquestra dos seus propósitos o maestro precisa, definitivamente, de dominar competências a nível comunicativo, intercultural e de ser eloquente. Conquistando a orquestra com as suas ideias, o maestro poderá facilmente ter a sua colaboração para atingir os objetivos a que se propõe, com a mais-valia de ter um grupo de profissionais motivados. Para tal, o maestro Esa-Pekka Salonen (Feeney-Hart, 2013) cultiva um ideal de serviço à música: “[...] *the composer is the chef and conductors are the waiters. [...] I might be head waiter, but waiter none the less and I am there to make sure the food comes to the table on time and intact*”. A relação existente entre maestro e músicos de orquestra é algo bastante específico. Theodor Adorno na sua obra *Introdução à Sociologia da Música* (2009), descreve de uma maneira invulgarmente clara e direta esta mesma relação. Será surpreendente para qualquer músico de orquestra com alguns anos de experiência rever-se nas descrições deste autor que já em 1973 comentava uma relação humana e cultural de uma maneira invulgarmente interessante. Devemos salientar esta mesma ideia:

As ponderações sobre o regente, a orquestra e a relação entre os dois justificam-se, não apenas em função da relevância social de seu papel na vida musical, mas, sobretudo, porque elas formam em si algo semelhante a um microcosmo no qual as tensões da sociedade ressurgem e deixam-se estudar concretamente; de modo comparável, por assim dizer, à *community*, à comunidade citadina, um objeto de pesquisa sociológico que permite extrapolações para a sociedade que, como tal, jamais seria mediatamente assimilável à primeira. Por mais que algumas observações sobre o regente e a orquestra queiram parecer casos especiais de uma Sociologia universal de grupos, não se trata de relações de grupo sociológicos formais, que seriam independentes dos conteúdos sociais específicos.

(Adorno, 2009:217)

---

<sup>9</sup> Musiker und Dirigent gehen für die Dauer eines Konzertes ein Liebesverhältnis ein, und wenn es zu viele Friktionen gibt, lässt sich das nicht leben. (Spahn, 2011, par.44)

<sup>10</sup> Angst kann Spannung erzeugen (Spahn, 2011, par.44)



A relação entre maestro e músicos é, portanto, um objeto de estudo que não pode ser comparado diretamente à sociedade. Trata-se de um caso de especial atenção que embora não seja largamente explorado neste trabalho, é aconselhada a sua leitura. De especial valor para o nosso trabalho, destaca-se a independência que a orquestra tem perante o maestro e que Adorno (2009) procurou demonstrar com uma história, contando que sendo colocado um jovem leigo à frente da orquestra para dirigir uma obra do repertório estandardizado, “[...] a execução não foi pior que outras habitualmente em voga; a orquestra, que sabia a peça de cor e de olhos fechados, não se preocupou com as investidas equivocadas do diletante.” (p.219/20). Adorno cria a ideia da unidade independente que é a orquestra, defendendo uma imagem muito específica do maestro, como referência especialmente expressiva.

O espinho social medra uma vez mais no interior da arte. A música age como se cada um [músico] tocasse para si e disso resultasse o todo; mas este último só advém efetivamente a partir de um centro ordenador e equalizante, que nega, de novo, as espontaneidades individuais. A necessidade dessa coordenação intensifica-se, é claro, na orquestra, na qual então se forma um "vazio social", haja vista ser impossível que cada um dos inúmeros participantes possa atinar com os demais tal como ocorre nos grupos camerísticos.

(Adorno, 2009:223)

O autor foca a necessidade de perpetuar esta unidade dada a incompatibilidade da performance individualizada para formação de uma performance coletiva, ou seja, existe um “centro ordenador” – ao qual poderemos referir-nos como unidade performativa da orquestra – que permite a ligação entre os membros e com o qual estes se sentem identificados. Só partilhando uma mesma unidade estética na performance a coordenação musical pode ser atingida. De facto, Murnighan e Conlon (1991) constataram, ao estudar quartetos de corda, que os grupos homogêneos têm à partida um melhor desempenho, e para os quais muito influenciava o centro de estudos musicais.

Ainda no âmbito das capacidades do músico de orquestra, devemos relatar o trabalho de Ramona Wis (2014) que, mencionando Seifer e Economy, vai ao encontro do supra mencionado por Adorno: *“Orchestral musicians are constantly required to conform and they are usually denied an individual sense of accomplishment. [...] Creativity, engagement in the process, and employee satisfaction don’t really enter into the equation.”* (p.227). Esta perspetiva de Wis realça a aparente negação das espontaneidades

individuais, como necessidade para a unidade artística. A mesma autora revela uma contradição entre os estudos realizados pelos músicos em que lhes chamam a atenção para a necessária criatividade, a qual é menosprezada no contexto orquestral. Esta é (resumidamente) a razão dada por Wis para uma aclamada insatisfação profissional dos músicos de orquestra, que nunca poderão alcançar as possibilidades de expressão criativa que sempre desejaram. Esta observação tem em vista uma posição completamente subordinada dos músicos sem possibilidade de intervenção no processo. No entanto, à semelhança do que acontece em grupos mais reduzidos de música de câmara, o envolvimento dos músicos na orquestra poderá ser maior quanto maior as liberdades que lhe são dadas. Neste sentido existem relações muito semelhantes às de uma sociedade, em que o balanço de compromissos entre a unidade social e a liberdade estarão em jogo. Citando Wis (2014), *“Engaged at a deeper, more meaningful level, musicians are more likely to feel committed to the ensemble’s goals because they feel it is their ensemble, not the conductor’s ensemble.”* (p.239). Wis destaca a figura do maestro como impeditiva deste balanço de compromissos, caso este faça uma abordagem ditatorial. Convém mencionar da mesma autora que:

Conductors have the opportunity for powerful leadership because we are not only working with people – their minds, their hearts, and their skills – but also working with music in all its expressive potential. How we use our opportunity to lead may just be one of the most important choices we have to make in our lifetime.

(Wis, 2014:240)

Tendo em conta que segundo Adorno (2009) o maestro funciona como liderança meramente expressiva, e que segundo Salonen como servente do processo de criação musical, isto demonstra que de uma positiva liderança do maestro pode ser conseguida uma saudável relação entre as satisfações coletivas e individuais. Outro ponto que deve ser realçado é a expectativa de destaque que muitos elementos da orquestra pretendiam ter até à sua entrada nesta instituição. Como veremos em tópicos da formação de músicos, é dada muita importância ao repertório solista, com especial destaque para a área das cordas que, na sua maioria, representarão um lugar de *tutti* (de um numeroso naipe de cordas em que a união deve prevalecer). Adiantando algumas das ideias que serão expostas, as diferenças de formação podem chocar com as expectativas na vida em orquestra que, dado o reduzido número de instrumentistas que chegam a fazer carreira solística, remete a grande parte dos estudantes para o prosseguimento de uma carreira em orquestra.

Slatford (AEC, 2001) faz uma referência importante às capacidades do músico de orquestra e que definem o seu grau de empregabilidade: “[...] *you can learn the notes, you can learn the score, but unless you're flexible, you can listen and you can work as part of a team, you are unemployable*” (p.63). Esta referência é uma excelente descrição da importância que tem o “saber escutar” em orquestra, dado que a experiência de tocar em orquestra advém de saber ouvir, respeitar e dar continuidade ao discurso começado pelos outros membros do conjunto. Aprendendo a ouvir, aprendemos também a tocar, aprendendo igualmente a valorizar e a interagir com o outro. Neste sentido, é-nos aconselhado por Kleinhammer & Yeo (2000) a rodearmos-nos de música e a encontrar referências musicais, estas poderão ser as nossas bússolas na aprendizagem da envolvente orquestral.

A prática orquestral é um fenómeno conjunto que advém de relações de reciprocidade num mesmo meio musical bem definido e estruturado. Estas relações produzem um efeito notório nos seus intervenientes pois estes entregam-se de forma ativa e intensa a este processo. Citando Bento (2012), “As redes de relações e significados criadas no processo criativo da orquestra mostram aos protagonistas, as hesitações, os fracassos, as vitórias alcançadas por aproximação, por etapas graduais, por repetição e superação.” (p.28). O resultado musical é, pois, o fruto de relações mais ou menos frutíferas dos elementos constituintes destas formações. Por isto mesmo Bento (2012) refere também que “A orquestra surge nas perplexidades próprias da pesquisa científica como ilustração de um conjunto de sinédoques, metonímias e metáforas na convergência de fragmentos que se ligam em redes de relações, de símbolos e de esforços.” (p.22). O processo de criação musical não é algo simples e não é gerado unicamente pela produção sonora de cada elemento de forma sincronizada, representando a dimensão coletiva da orquestra uma rede de possibilidades e restrições segundo códigos estipulados pelo conjunto. Para além das influências estético-musicais e das tradições e estilos existentes nas diversas orquestras, um dos pontos segundo o qual se nota parte da comunicação e entendimento básicos de uma orquestra é a afinação. Quanto a este ponto, Jacobs relembra que este é uma das referências coletivas que pode mudar muito durante uma performance, sendo imperativa uma flexibilidade extrema dos músicos, pois parecendo algo fácil, pode tornar-se bastante complexo no momento do concerto no qual muitas condicionantes influenciam este ponto. Segundo Jacobs (*apud* Frederiksen, 1996), “*A part of playing in*

*any musical group is intonation. Musicians must be in tune with themselves and other musicians. [...] A performer must have flexible intonation in ensemble situations.*” (p.150). A flexibilidade musical durante a performance não advém da simples produção musical. Tocar um instrumento é um processo em si muito complexo e que requer a completa concentração da atividade cerebral, pelo que uma análise do processo de produção musical conjunta durante o tocar de um instrumento pode requerer uma abordagem específica. Se repararmos que um músico na sua prática diária procura a implementação de (bons) hábitos, nomeadamente ao estudar as partes orquestrais, damos-nos conta de que a performance da sua parte deverá estar dominada como algo que foi repetido e entendido a fundo. Só desta forma, aliviando a atenção da notação musical devido à repetição e estudo intensos, poderá o músico concentrar-se em aspetos que não advêm da produção sonora individual mas da relação dos elementos da orquestra originada do momento da performance. Este processo é bem explicado por Bento que afirma:

Assim, por exemplo, quando analisamos as simplificações que o hábito introduz pela repetição dos movimentos, pelas sínteses de leitura e interpretação da notação das partituras musicais constatamos que a atenção da consciência se liberta para outros níveis de complexidade. Nesta dimensão compreensiva são combinados com destreza um conjunto de práticas e saberes anteriormente fora do alcance. [...] Desse modo, podemos considerar a atenção ativa e consciente como um lançamento num determinado esforço.

(Bento, 2012:34)

A acrescentar à dimensão coletiva da orquestra devemos apenas referir o facto de certas orquestras terem bem presente o peso de tradições seculares que são transmitidas aos novos elementos à medida que estes vão sendo integrados no conjunto, como é o exemplo dado por Hombsch (2003:1) em relação à centenária orquestra Staatskapelle Dresden. Quanto a este ponto, Swarowsky<sup>11</sup> (1979) refere que o preenchimento de vagas na orquestra deve ser feito por um círculo de músicos que consiga tocar ao estilo da orquestra e que assim se possa integrar sem problemas, o que permite à orquestra não ter quebras no nível da performance. O famoso maestro acrescenta ainda que a nível dos sopros, deve haver uma uniformidade total acerca do estilo de instrumentos e maneira de tocar, sejam

---

<sup>11</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Der Ersatz freiwerdender Stellen im Orchester darf ausschließlich aus einem Kreis von Musikern kommen, die dort von Mitgliedern des Orchesters genau in dessen Spielweise eingeführt sind und sich sofort klaglos einfügen können. So kann eine Spieltradition begründet werden, ohne die das Orchester immer wieder den schwersten Niveauschwankungen ausgesetzt sein wird.*” (Swarowsky, 1979:84)

eles todos de estilo francês, todos de estilo vienense ou todos de estilo alemão.<sup>12</sup> O mesmo realça que a mistura de estilos condena o entendimento dos músicos. Podemos notar, segundo a perspectiva deste maestro, que a nível cultural estes cuidados podem ter uma significância considerável.

Em relação à criação de valor colectivo, achamos por bem referenciar o trabalho de Chun Choo, que nos explica, de uma forma geral, como é gerado o significado coletivo em organizações. Então:

Sense making is grounded in identity construction. [...] The environment is like a mirror into which people project themselves and observe the consequences in order to learn about their identities. This projection is not one-way nor passive, for people simultaneously try to shape and react to the environments they face— even as they deduce their identity from the behavior of others toward them, they also try to influence this behavior. Thus, what the situation means is determined by the identity that the individual adopts in dealing with it.  
(Choo, 2006:78)

Ao falarmos da unidade orquestral, a importância deste tema é crucial. Choo revela que a criação de valor se relaciona com a identificação individual dos indivíduos no meio. Neste caso, o indivíduo – músico – reconhece-se pelas suas eventuais diferenças e semelhanças no “espelho” que é o ambiente orquestral, reagindo a esse mesmo ambiente. Ele compreende a sua situação pelos comportamentos que lhe são dirigidos e percebe a necessidade de adaptação, gerando-se daqui uma identidade que se defina no meio. Como continua Choo:

As a terse summary, one may say that sense making is a continuous, social process in which individuals look at elapsed events, bracket packets of experience, and select particular points of reference to weave patterns of meaning. The result of sense making is an enacted or meaningful environment that is a reasonable and socially credible rendering of what is taking place.  
(Choo, 2006:80)

Tal consideração leva-nos à ideia de que a unidade social e – no caso das orquestras – cultural é a principal fonte de criação de valor, o que atesta a ideia de que uma semelhança cultural/estética trará tanto maiores benefícios à performance colectiva. Estas conclusões têm óbvios reflexos no processo de adaptação observado mais tarde neste estudo. Não devemos deixar passar algumas questões que advêm do debate do tema da

---

<sup>12</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Das Bläserensemble muß einheitlich sein, es müssen also alle mit französischer, alle mit Wiener oder alle mit deutscher Technik und ebensolchen Instrumenten spielen. Eine Mischung dieser Schulen verdirbt die Stimmung.*” (Swarowsky, 1979:80)

performance conjunta e da criatividade. Kate Fitzpatrick evoca algumas de bastante interesse no seu artigo:

Still, the act of ensemble, performance does not fit easily into existing models of creative thinking. [...] What is the relationship between each individual's musical decision making and the group's? What is the nature of creative thinking in such a context? Do the "rules" of creative thinking in group and individual musical contexts differ?

(Fitzpatrick, 2014:207).

Quanto às dúvidas de Fitzpatrick, acreditamos que as decisões individuais podem assemelhar-se muito às coletivas, dada a existência de valores comuns dentro da unidade orquestral. Para tal existe igualmente o processo de seleção (audições) de novos membros para a orquestra, onde estes pontos tendem a ser tidos em conta. A criatividade terá que obedecer então a compromissos de natureza coletiva, em que o espaço dado à liberdade individual e à unidade performativa deva ser respeitado. Desta forma, acreditamos também que o processo de criação individual e coletivo deve divergir significativamente, sendo possível que uma formação vocacionada para a performance individualizada ou orquestral pode destacar essas mesmas diferenças.

## 5.1 Integração na Orquestra

A orquestra como instituição social que é, gerada através da cooperação de vários elementos - membros da orquestra – com origens e percursos muito diferentes, é um exemplo de multiculturalidade e de relações interculturais que se promovem no meio social e artístico. Assim, e citando Hargreaves, Miell e MacDonald (2002), “[...] a performance musical funciona como representação da etnicidade, ‘alteridade’ e ‘diferença’” (p.125). Nas palavras de Tabuteau (*apud* Frederiksen, 1996): “*The greatest problem for an orchestral player is not to perform his own part, but to adjust himself to the others*” (p.10). Isto porque de acordo com Lehmann, Sloboda e Moody,

In rehearsals, interpersonal dynamics between players take shape through social exchanges around the music. [...] Because the functioning of the group is so dependent on sociocultural factors, it follows that group music making enterprises are affected by traditions related to musical genres.

(Lehmann, Sloboda & Moody, 2007:175)

Torna-se desta maneira incontornável o discurso acerca da integração, nomeadamente no meio orquestral. De uma forma generalizada Verkuyten e Thijs resumem que:

[...] the implicit definition of ‘integration’ depends on the speaker’s political agenda, cultural background, and personal experience. While members of majority cultures tend to think of integration as the adaptation of minority groups to a stable majority, members of minority groups are more interested in maintaining minority cultures, which they do not see as contrary to adaptation.

(Verkuyten & Thijs *apud* Parncutt & Dorfer, 2010:382)

Referindo-se este conceito a uma abordagem geral da integração, podemos ser confrontados com o dilema já apresentado por Stallings (2012) que nos diz que “[...] *the more culturally diverse a society is the more difficult is to assign specific cultural (aesthetic) value to a work of art*” (p.4). Vimos já que as orquestras como instituições sociais de tradição que são, podem contemplar uma mudança dos tratos e atitudes e, portanto, no relacionamento dos agentes intervenientes do processo musical, mas defendem uma estética muito própria que confere uma identidade e historicidade ao agrupamento. A integração na orquestra de um novo músico não é esperada que seja conflituosa, uma vez que este deve ser conhecedor da cultura envolvente para assim conseguir demonstrar tal conhecimento na audição oficial. Porém, uma orquestra é um conjunto de indivíduos com características individuais muito distintas e não está isenta de situações conflituosas, seja por falta de comunicação ou de uma ausência de competências interculturais que facilitem o processo de integração. Como ponte entre os diversos membros de uma orquestra é pertinente falar no diálogo intercultural.

O diálogo intercultural tende a ser associado à resolução de conflitos e à promoção da interculturalidade como contribuinte do desenvolvimento do indivíduo através do conhecimento do Outro e de si mesmo. Surgem, contudo, problemas relacionados com a praticabilidade desta ação. Müller (*apud* Afonso, 2003:90) refere-se aos problemas da comunicação intercultural essencialmente pela falta de competências dos agentes interventivos, negando a culpa às divergências culturais. O facto de haver constantes interpretações erradas de comportamentos individuais, leva a que a mensagem transmitida por um interveniente seja interpretada de forma errónea pelo outro, ainda que esta mensagem não seja de todo nociva para o diálogo. Desta forma é valioso mencionar a abordagem sociológica de Hansen (*apud* Afonso, 2003:86) que foca o problema do entendimento intercultural e que nos diz que: a compreensão das culturas nacionais entre

si, deriva do pressuposto de entendimento mútuo<sup>13</sup>, ou seja, a abordagem da interculturalidade foca-se muitas vezes no desafio do reconhecimento quando a chave está no foco da compreensão das situações.

A importância de conhecer bem uma cultura com a qual temos que lidar é algo intrínseco ao processo de adaptação a um meio novo, em que as orquestras não fogem à regra. Para entendermos tal ideia, convém transmitir o afirmado por Warnke:

We grow up in a tradition or set of traditions that possess their own vocabularies of understanding and evaluation, their own practices, issues, and modes of intelligible behavior. Our understanding...takes place within a tradition of understanding with specific terms, references and contrasts.

(Warnke *apud* Moss, 2005:266).

Tal como cada um de nós que cresceu com determinados valores, princípios e costumes próprios, devemos atender a que o mesmo se reflete noutras culturas. Miller e Shahriari (2009) desenvolvem na sua obra o tema das músicas do mundo, abordando de especial interesse as ligações interculturais a que estas estão associadas. Estes musicólogos colocam em evidência a singularidade humana, baseada numa rede de fatores. Citando estes autores:

A person expresses their identity in a variety of ways. The clothes we wear, the foods we eat, and the language we speak are all outward projections of “who we are,” or more accurately, “who we think we are.” Biological factors, namely race and sex, are often cited as the source of a person’s identity; however, cultural factors are equally important, if not more important, determinants.

(Miller & Shahriari, 2009:40)

Ao falar em fatores de caracterização do indivíduo, realçamos a contribuição de DeNora que remete para as memórias individuais a construção cultural do indivíduo:

Memories are cultural constructs. They are located in and elaborated with reference to specific media and materials – symbols, material culture, talk, literature, film, and, of course, music. All memory involves identification, the fleshing out of ‘what happened’ – of experience – through reference to some marker of that experience. In this sense, recall is knowledge production, activity; it is a representation of historical events.

(DeNora, 2000:74/5)

Este excerto mostra como as experiências de um indivíduo se refletem nos seus comportamentos, na sua educação e formação, e como este se manifestará em sociedade. Como continua, *“Memory is, in other words, itself a cultural product, an aesthetic*

---

<sup>13</sup> Tradução livre do autor. No original: “[...] die Verständigung der Nationalkulturen untereinander, was ihr gegenseitiges Verstehen voraussetzt.” (Hansen *apud* Afonso, 2003:86)



*creation. [...] It is a cultural and socially constituted product.*” (DeNora, 2000:75). DeNora realça a envolvente social e cultural das memórias. Tendo isto em conta, será mais compreensível que (sobretudo) a performance musical esteja embebida de valores culturais. Para além disso, a mesma autora refere que estas memórias são aquilo que nos permite dar sentido e integrar-nos na sociedade que nos envolve, sendo parte indissociável da integração de um indivíduo no meio de ação: *“To be competent members of our social worlds, we are required to ‘memorise’ a variety of skills and passages of action. We remember ‘types’ of situations, generic scenarios, styles of being, posturing, or talking, stock gestures, manners, and conventions of action.*” (DeNora, 2000:77). Remetendo esta mesma perceção para a orquestra como meio social, o facto de memorizarmos comportamentos, atitudes, e todas as envolventes sociais e estéticas de uma cultura e meio orquestral, estaremos mais aptos a integrar-nos neste meio. Assim, *“Music comes to have recognizable social ‘content’ in and through its perceived participation in these (and other) realms.*” (DeNora, 2004:13).

Estando ciente de que um músico é altamente influenciado pelo seu meio e consequentemente pela sua educação, Campos (2007) alerta que a prática musical profissional não se deve puramente ao domínio técnico, alastra-se sim ao campo da cultura e educação musicais, que vão ser trabalhadas num contexto social: “[...] importa sublinhar que ser músico não decorre apenas de uma competência técnica. É necessário fazer parte de uma rede de relações sociais para que tenham lugar os processos de iniciação, primeiro, e os processos de aquisição de competências musicais e eventual profissionalização, depois.” (p.88). Por haver um incontornável contexto social na aprendizagem e na formação do indivíduo musical e pessoal, Kelly (2009) corrobora esta mesma ideia falando em valores socialmente construídos através de símbolos culturais. Desta forma, a compreensão e a descodificação de uma linguagem simbólica culturalmente e socialmente formada terá naturalmente influências do meio onde o indivíduo se insere. Como afirma:

Also known as social constructivism, reality and knowledge are socially constructed through a process that involves the use of cultural symbols. Symbols (such as language or music) help make reality unique to each person. The gestures of an orchestral conductor are examples of a “language”; that is, a unique symbol of an individual or culture constructed to make sense of a particular communication behavior.

(Kelly, 2009:23)

O mesmo autor cita Mead (*apud* Kelly, 2009) para reivindicar o facto de as experiências sociais permitirem a formação do indivíduo, pelo facto de tais experiências

permitirem estabelecer uma linguagem pela qual interpretamos e percebemos a cultura, pois as nossas ações estão condicionadas pela resposta obtida do meio. Como diz (Kelly, 2009): *“According to Mead, the self emerges from social experiences with other humans through interactions. Human interactions result in an exchange of symbols that aid in making sense of our culture. [...] Our actions are often guided by how others respond to and perceive us.”* (p.23).

A integração cultural, que neste ponto se foca no meio orquestral, tem um forte caráter social e de comunicação. Não só as relações culturais permitem um conhecimento da cultura, como permitem ao indivíduo conhecer-se a si mesmo e desenvolver-se ligado a uma nova cultura que encerra em si novas perspectivas e valores. Contudo, e tendo em conta que existem diferentes valorizações para diferentes meios culturais, a comunicação deve ser feita de uma forma que se possa prevenir mal-entendidos e evitar o conflito. Conhecer bem a cultura envolvente é sem dúvida uma mais-valia muito grande que pode fazer a maior diferença na introdução de um músico no meio cultural e musical envolvente. Terminamos citando Elliot que tão bem retrata a envolvente musical e as comunidades de prática, entre as quais podemos identificar a orquestra:

I wish to emphasize, also, that musical style-communities are significant because the musical works they produce play important roles as unifying cultural artifacts: that is, cherished musical works are crucial to establishing, defining, delineating, and preserving a sense of community and self-identity within social groups. Musical pieces and musical style-communities (or practices) constitute and are constituted by their social contexts.

(Elliot, 2005:9)

## 6. Particularidades do meio orquestral

### 6.1 Audições de orquestra

Apesar dos longos e intensivos anos de formação na área musical, as perspectivas de trabalho para os estudantes de instrumentos de sopro de metal são, em regra, muito difíceis de calcular e em especial nos últimos 20 anos, o mercado de trabalho para músicos de orquestra mudou significativamente<sup>14</sup>. No que toca a trabalhos na área orquestral, os

---

<sup>14</sup> Tradução livre do autor. No original: *“Trotz der intensiven, langjährigen und hoch qualifizierenden Ausbildung in den künstlerischen Bereichen sind die sich nach der Ausbildung ergebenden beruflichen Perspektiven in der Regel nur schwer kalkulierbar. Besonders der deutsche Arbeitsmarkt für Orchestermusiker hat sich in den letzten ca. 20 Jahren signifikant verändert.”* (Nimczik, Bäbller & Altenburg, 2011:16).

músicos têm que se submeter a um envio de currículos aos poucos lugares livres e aguardar que possam ser chamados a uma prova juntamente com outros candidatos. Segundo Dias:

[...] a especificidade da profissão e de acordo com as leis do Mercado, a cada lugar com oferta de vaga contractual corresponderá um músico com as características para a preencher, tornando reduzida a probabilidade de cada um se poder cingir às orquestras que lhe são fisicamente próximas, mas a todas aquelas onde terá maior probabilidade de poder preencher uma vaga.

(Dias, 2012:16)

Assim, a um lugar livre na orquestra caberá o seu preenchimento por alguém que toque o mesmo instrumento e que disponha das competências esperadas para assumir uma posição de chefia ou *tutti*, consoante a vaga a preencher. Contudo, o candidato precisa de ser, nada mais nada menos, que o melhor de todos os candidatos em “confronto direto”, nem que isto seja válido unicamente no momento da audição, como comprovado por Kleinhammer e Yeo (2000): “[...] *in the early going, candidates are judged against each other. All you have to do at that point is to do better than everyone else. Every audition has only one winner*” (p.67). Uma outra possibilidade é a de a vaga não chegar sequer a ser preenchida, pois com os recentes cortes a nível cultural em todos os países, várias orquestras acabam por eliminar o lugar que deveria ser preenchido, sobrecarregando outros músicos com trabalho para colmatar a vaga preenchida. Certo é que a relação de empregabilidade numa determinada área, diz-nos Dias,

[...] ganhará mais peso quanto maior for o investimento nacional na formação de músicos e menor a disponibilidade para os empregar, forçando-os (os estudantes) a delinear trajetórias para além do espaço geográfico onde cresceram.

(Dias, 2012:16)

Como veremos mais à frente, este será um dos grandes fatores motivacionais de saída de estudantes portugueses para o estrangeiro, uma vez que havendo muito poucas orquestras e uma oferta educativa muito grande, não consegue ser atingido um balanço mínimo entre a oferta formativa e a oportunidade de emprego.

O facto de querermos dar tanto ênfase às audições de orquestra tem uma razão muito especial. A Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001) afirma que a nível europeu, 78% das orquestras não têm nenhum outro meio para recrutar músicos que não sejam as audições (p.11), sendo no caso em questão, o alemão, obrigatório abrir um concurso para o lugar através de audições. Com o objetivo de preparar os candidatos para

uma audição, Kleinhammer e Yeo (2000) defendem uma preparação muito específica que visa conhecer os hábitos e particularidades da orquestra e dos seus membros, conhecendo a fundo a orquestra e ambientando-se no local de trabalho:

Find out as much as you can about the trombone players; be able to recognize them at sight. [...] Listen to broadcasts and recordings by “your” orchestra. [...] If possible, hear the orchestra play a concert in the audition hall and, best of all, try to get to practice in the audition hall if even for only a few minutes.

(Kleinhammer & Yeo, 2000:70)

Se as últimas indicações podem ser grandes mais-valias no momento da audição (como conhecer o auditório, por exemplo), certo é que os autores se referem a procedimentos de orquestras americanas. Assim, no processo de seleção também são notórias as diferenças culturais; se nos Estados Unidos a audição para uma vaga só necessita de ter o resto do naipe (grupo de trabalho do mesmo instrumento) ou um pequeno comité que vai encontrar o candidato que melhor se adapte ao grupo, na Alemanha acontece o oposto, isto é, a tradição alemã de valorização do conjunto faz-se notar nas audições de orquestra (AEC, 2001:11), em que toda a orquestra deve estar presente. De uma forma mais específica, o facto de não ter apenas dois ou três especialistas no júri leva a que o enfoque da audição deixe de ser essencialmente técnico para se pensar mais a nível musical. Quer-se com isto dizer que, não sendo a grande parte dos músicos da orquestra especialistas num mesmo determinado instrumento, o candidato vale pelas suas qualidades musicais e pelo conhecimento do repertório e costumes orquestrais da cultura. O facto de ter uma orquestra inteira na audição pode revelar também o carácter de unidade estética percebido na Alemanha.

Ainda que as audições sejam o processo mais comum e as decisões sejam tomadas (no caso alemão) por um consenso do grupo, há dificuldades inerentes a este processo, tal como observado por Hillen,

[...] it is hard to really judge one's capacities as an orchestra musician during the short duration of an audition; many a good orchestra performer cannot face the pressure of the solo performance required during an audition.

(Hillen *apud* AEC, 2001:60)

As audições, que funcionam no fundo como uma entrevista de emprego, são as oportunidades que o candidato tem para mostrar porque é a pessoa certa para o lugar.

Nesse momento, as qualificações académicas não são importantes, contando apenas a qualidade técnica e musical do candidato. Isto é algo muito particular no mundo do trabalho, uma vez que a análise das capacidades dos candidatos é feita de uma forma prática, ao contrário da forma standardizada de análise de currículos e de avaliação de qualificações. Para Kleinhammer e Yeo (2000), o facto de as orquestras utilizarem o mesmo programa para todos os candidatos tem uma razão: “[...] *it gives the committee a quick means by which to judge one candidate against another*” (p.67), tornando evidente que:

[...] while the end result of any audition is to find the best player for the job, the immediate goal of the audition committee is to eliminate as many players as possible as quickly as possible [...] in order to get the audition to the point where a selection can be made from a small group of outstanding players.

(Kleinhammer & Yeo, 2000:67)

Desta forma, a primeira preocupação das orquestras é encontrar aqueles que tecnicamente se distanciam de todos os outros pelo que, citando a Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001), “[...] *the first round mostly consists of a solo test*” (p.11), tanto na Alemanha como no resto da Europa. Desta forma, é comum que o júri interrompa uma audição assim que nota que um candidato não está ao nível do esperado, passando de imediato ao seguinte. Na Alemanha há inclusivamente um tratamento especial para os alunos, que são convidados para uma audição suplementar (antes da audição principal) em que apenas os mais aptos serão escolhidos para se juntarem aos supostos candidatos “reais”, ou seja, candidatos com lugares em outras orquestras, colaboradores frequentes com a orquestra, entre outros: “[...] *whereas they are all entitled to apply, they have first to be selected for a preliminary audition, and, if successful, to join the other applicants*” (AEC, 2001:27). Com o intuito de promover a imparcialidade das provas, Ravet (*apud* Segnini, 2011) revela que são cada vez mais frequentes as “[...] audições realizadas com biombos, com o objetivo de ocultar a identidade do músico nos processos seletivos e revelar tão somente sua competência no momento da prova, ou por pertencerem a reconhecidas famílias de músicos, ou ainda por indicação de prestigiados músicos ou regentes” (p.83). No entanto, ainda que esta medida possa parecer justa, traz alguns inconvenientes aos candidatos porque, diz-nos a Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001) “[...] *the use of a screen is more widespread within the central area, and may represent another reason why the environment seems less positive to applicants*” (p.11).

No entanto, os procedimentos durante as audições não são lineares, acrescentando os mesmos autores que “[...] *formal and regular procedures may vary according to different factors such as the position being recruited, difficulties in the selection, etc...*” (p.34). É comum por isso que o biombo - ou cortina, como é conhecido no meio musical - seja retirado numa fase final da audição para julgar os candidatos também pela sua presença em palco quando confrontados com o público e a confiança que poderão transmitir a um grupo (o qual terão eventualmente de chefiar).

Se normalmente – e em especial o caso alemão - a primeira ronda de uma audição visa as capacidades técnicas para desempenhar o lugar em questão, as rondas seguintes são dedicadas aos excertos de orquestra. Estes têm a particularidade de serem excertos selecionados de obras importantes do repertório orquestral em que o instrumentista tem um papel importante, técnica ou musicalmente difícil. Abordando uma série de compositores e estilos diferentes através de uma diversidade de excertos, o júri (a orquestra) poderá assim avaliar as capacidades técnicas, musicais e de cultura orquestral de um candidato. Se numa obra a solo como a da primeira ronda os músicos estão, em geral, mais livres na interpretação visto terem o papel principal, nos excertos de orquestra têm que transmitir a sensação de saberem o seu papel no conjunto. Por esta mesma razão, a Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001) afirma que 87% por cento das orquestras não estão satisfeitas com os níveis das provas, revelando os excertos de orquestra como principal ponto a ser melhorado (p.48), o que se pode traduzir pela pouca experiência dos candidatos (geralmente estudantes) e do seu conhecimento.

Um dos pontos mais mediáticos e, portanto, incontornável no âmbito das audições, é o nervosismo patente nos candidatos. O nervosismo nestas provas é tal que para alguns começam aqui as experiências com “calmantes” e outros medicamentos, sendo para muitos também o início de uma carreira no medo. O facto de todos os estudos e esforços se resumirem a (por vezes) alguns segundos de audição, leva a que sejam grandes a ansiedade e o medo de errar e ser excluído da audição. Ser diretamente comparado a outros candidatos pode ser devastador, numa atividade que se realiza com paixão desde uma idade precoce e em que durante incansáveis horas diárias se tenta dominar o instrumento. Neste mesmo sentido, Fernando Pereira afirma que:

[...] as situações de exame são entendidas como stressores, ou fatores de stresse, em conformidade com as especificidades de elaboração e processamento interiores, pelo sistema

individual, sobre o qual atuam e produzem estados de stresse psíquico, ou seja, de tensão psicológica, conduzindo a graus diferenciados de desorganização funcional do sistema personalidade/individualidade a vários níveis: biológico, psicofisiológico, psicológico, psicossocial.

(Pereira, F. 2010:64)

Esta variável conduz a que um estudante muito dificilmente consiga empreender a sua melhor performance numa audição de orquestra, comprometendo severamente toda a sua preparação. Neste sentido seria importante que os alunos pudessem ter alguma instrução neste sentido, à semelhança do que já acontece em algumas Universidades, em que psicólogos de desportistas de alta competição tomam as rédeas do problema e ajudam os alunos a superarem estas dificuldades. Esta ideia é particularmente importante se tivermos em conta que, segundo o mesmo autor, destas avaliações,

[...] resultam fenómenos de tensão psico-nervosa, depressão, confusão de raciocínio, défice psicoenergético, os quais poderão ser sentidos de forma mais ou menos intensa por uns e por outros, em conformidade com a sua individualidade e aptidões regulativo-adaptativas.

(Pereira, F., 2010:64)

É tendo esta condicionante em conta e com base num estudo das principais Universidades e Escolas Superiores de Música europeias, que a Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001) defende que “[...] *psychological skills represent a key area for most of the applicants, especially within the central area*” (p.59). É notório que devido à competitividade acrescida destes meios e à possível “hostilidade” da cortina (também designada por biombo) nas provas, somados às expetativas de conseguir um trabalho e o receio de ser comparado com outros candidatos, os níveis de stress possam atingir níveis exacerbados e condicionar a prestação dos candidatos. Pereira atesta ainda que:

[...] em comparação com as situações habituais da vida, produtoras de eustresse, nas situações de exame, causadoras de distresse, os sujeitos apresentam níveis mais elevados, estatisticamente significativos, de sintomatologia fisio-corporal e psicoemocional, de ansiedade-estado, de tensão psiconervosa, de depressão, de hostilidade, de fadiga, de confusão do raciocínio e mais baixos de vigorosidade e de predisposição cordial para a comunicação interpessoal.

(Pereira, F., 2010:92)

O processo de audições para seleção de músicos para a orquestra não é um processo que tenha sido sempre utilizado da forma que hoje em dia é realizada. Antigamente a competitividade não era tão grande e os maestros tinham mais poder sobre

quem poderiam contratar para determinada vaga. Como diz Frederiksen (1996), “*Years ago, there was less competition between players and the conductor had the ultimate choice of personnel.*” (p.160). Neste sentido, muitas audições tinham um carácter pouco formal e a decisão não era entregue à orquestra, algo que em alguns sítios ainda acontece. Hoje em dia, contudo, existe um sistema de audições estruturado e estabelecido como norma que varia apenas de país para país. Comum é a prática de audições atrás de uma “cortina” (ou biombo) que pretende que a seleção seja o mais imparcial possível. Existe igualmente um comité de músicos que avalia as audições ou, em alguns países, a orquestra inteira deve assumir o papel de júri na audição para o novo elemento a ser integrado. As audições representam, como descrito por Holoman (2012), a oportunidade que os estudantes procuram para poderem encontrar um trabalho, realizando todas as audições possíveis. Como diz:

Graduates begin their careers where opportunity calls, auditioning wherever they can. Orchestras now follow a “blind” audition policy, where at least in the early rounds the player sits behind a screen while a panel consisting of music director, general manager, and representative players evaluates set pieces. This system has in large measure replaced conductor autocracy and various forms of patronage where empowered player-teachers saw to it that their students got the work.

(Holoman, 2012:20)

A particularidade das audições consiste na escolha de um, e apenas um candidato para um determinado lugar, quando poderia haver muitos candidatos que poderiam fazer o mesmo trabalho de forma ótima. Contudo, não basta ao candidato ser muito bom, tem que ser melhor que todos os outros candidatos para que possa ter a possibilidade de ser considerado para o trabalho. Se tal competitividade fez subir muito o nível das provas e respetivos candidatos, também é verdade que nas grandes orquestras isto levou a que as expectativas subissem muito e a que muitas vezes não se chegue a escolher nenhum candidato dos apresentados ao lugar por entenderem que nenhum reúne ainda as competências necessárias. Para além disso, a experiência de ser preterido em relação a outro candidato, ainda que se tenha apresentado muito bem numa audição pode ser deveras desmotivante. Por esta razão, este processo de seleção tende a ser muito criticado, pois alia-se ao facto de a situação de audição (em que o candidato toca sozinho) não ser completamente comparável à situação de tocar em conjunto na orquestra, ainda que muitas condicionantes possam ser avaliadas. Refere Jacobs (*apud* Frederiksen), “*They [auditioning processes] are poor, especially for the player, and I think it is very difficult to*



*have auditions and find a suitable way to judge, because we have a great many talented players to choose from. This means a lot of heartbreak for people who are very capable.”* (p.160). Naturalmente que os candidatos que não são escolhidos pelo comitê desejam saber as razões pelas quais não foram considerados para o lugar, não desejando ouvir apenas que não preenchiam os requisitos esperados. Como explica Cox (2010), “[...] *often the response that they did not reach the required standard will not satisfy them and they expect something closer to itemised feedback which provides them with advice on the areas which they should address for future success.*” (p.21). Contudo, descrever a audição de cada candidato pode ser algo muito moroso e que, se não for feito com cuidado, poderá ser um motivo para ainda aumentar a frustração dos candidatos. O mesmo autor afirma também que os músicos devem ser treinados para que consigam dar o melhor de si nas oportunidades que mais contam como as audições, mesmo sabendo que o fracasso nestas provas possa ser difícil de superar. Como diz:

Failure in the competitive environment of the music profession can be a situation from which it is hard to recover. Music students need to be trained to expect this, and to acquire the discipline to be able to summon up their best in the situations where it counts the most.

(Cox, 2010:81)

No âmbito das audições, o pedagogo Arnold Jacobs (*apud* Frederiksen, 1996) refere que a análise (audição) da nossa performance durante a mesma só pode gerar dificuldades, pelo simples facto de estarmos a colocar questões na nossa mente em vez de apenas fazer afirmações. Isto tradu-se na forma de tocar, sendo perceptível pelo júri das audições de orquestra. Assim (Jacobs *apud* Frederiksen, 1996), “*The worst thing to do in an audition is to analyze yourself and your playing. You are asking questions rather than issuing statements to the audition committee.*” (p.160). Com esta ideia Jacobs desvenda que numa audição teremos que estar obviamente seguros da nossa performance e, portanto, muito fortes a nível psicológico mas também atingir um domínio musical a tal ponto alto que nos permita fazer uma performance consistente do ponto de vista físico e técnico.

Quanto ao processo de audições de orquestra estandardizado, devemos mencionar a constante crítica por parte de muitas instituições, professores e mesmo alguns músicos de orquestra. Bohne (*apud* Welscher, 2014) descreve este processo como um ritual já estabelecido e que, tal como os atuais músicos de orquestra por ele passaram, também

querem que os novos membros passem.<sup>15</sup> No entanto, diz, deviam lembrar-se que é uma situação extrema que raramente será experienciada a nível da prática de orquestra e muitas vezes os músicos de orquestra encarregados de avaliar não conseguiriam realizar uma boa audição se estivessem a ser julgados com os novos candidatos nesse momento. Bohne (*apud* Welscher, 2014) afirma existirem outras alternativas às audições, tais como a simulação de um concerto na qual cada candidato seria experimentado no grupo em questão para ver a sua qualidade no grupo<sup>16</sup>, uma das mais importantes qualidades na escolha do candidato. Outra alternativa seria alguém do comité explicar como se quer que toque antes de começar a audição, para constatar se o candidato se consegue adaptar. Apesar de à primeira vista, estas soluções parecerem ótimas para a escolha de novo membro, lembramos que o elevado número de candidatos que atualmente se apresentam a provas torna este modelo impraticável. Sendo o objetivo permitir a tanta gente quanto possível realizar a audição (e não apenas alguns selecionados pelo currículo), o modelo torna-se impraticável por levaria a uma audição/seleção muito demorada e também muito custosa a nível organizacional, visto que implicaria a concentração de toda a orquestra e uma sobrecarga laboral que permitisse experimentar cada candidato numa situação real. Tendo isto em conta, as audições aparecem como uma medida que permite de início poupar ao comité algum tempo, eliminando uma grande parte de candidatos que estejam muito abaixo do nível técnico apresentado pelos mais avançados. Ainda que isto possa ser deveras limitador a nível de oportunidades, permite sim uma concentração naqueles que se apresentam como verdadeiras possibilidades e, porventura, realizar uma simulação de uma situação real com os últimos candidatos restantes, podendo avaliar assim as competências técnicas bem como de adaptação.

Naturalmente que existem discrepâncias a nível de preferências. Para alguns músicos poderá tornar-se mais fácil tocar com uma cortina como para alguns será mais fácil encarar o comité, havendo candidatos que reagem mais naturalmente a estas situações de avaliação que outros. Bohne (*apud* Welscher, 2014) acrescenta ainda que nem sempre os candidatos que estão mais aptos para ganhar uma audição são os que melhor preenchem

---

<sup>15</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Im Grunde handelt es sich um ein archaisches Initiationsritual. Und was man selbst durchlebt hat, sollen auch andere durchleben. Das ist auch eine große Feigheit, weil Orchestermmitglieder von den Kandidaten etwas erwarten, wozu sie selbst nicht oder nicht mehr in der Lage sind.*” (Bohne *apud* Welscher, 2014, pará.2)

<sup>16</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Natürlich gibt es Alternativen, zum Beispiel indem eine authentische Proben-Situation nachgeahmt wird, Dirigenten mit den Musikerinnen arbeiten und erkennbar wird, wie jemand mit Kritik und Feedback umgeht.*” (Bohne *apud* Welscher, 2014, pará.2)

a vaga aberta.<sup>17</sup> Naturalmente que um processo de seleção que envolve tantos candidatos num mundo musicalmente tão competitivo pode ser alvo de muitas críticas. Ainda assim, perante uma tal dificuldade em encontrar um meio ótimo que permita uma avaliação tão imparcial quanto possível, as audições no formato atual apresentam-se como uma das soluções mais viáveis.

## 6.2 Nervosismo, medicamentos e vícios

Em primeiro lugar, tal como referido em Stallknecht (2014), a música Clássica é um trabalho assustador para perfeccionistas porque neste ramo é mesmo esperada a perfeição<sup>18</sup>, e as gravações (desde os discos ao vivo aos vídeos partilhados socialmente que expõem o trabalho dos músicos) ainda agravam a já delicada situação<sup>19</sup>. No entanto, *Sarah Willis* – reconhecida trompista da Orquestra Filarmónica de Berlim - diz-nos que nunca tem a sensação de dominar o instrumento e que o caminho para a perfeição é o mais gratificante<sup>20</sup>, querendo dizer que a perfeição é impossível de alcançar mas que a sua busca pode ser estimulante. Contudo, tal afirmação não significa que não sinta nervosismo no momento da performance. Este segundo ponto, e não menos importante, tem o nome de *medo de palco* e afeta cerca de 95% dos músicos<sup>21</sup>. Este fenómeno tem sido muito estudado e chegaram-se a conclusões que em muito afetaram a ideia que se tem das orquestras e dos músicos, ou seja, da profissão em si. O facto de um músico ter que lidar com pressões que podem chegar a provocar duzentas pulsações por minuto no momento da performance (Stallknecht, 2014:pará.4), leva a que os músicos repensem tanto o estudo, como o descanso e mesmo a alimentação. *Willis* acrescenta que este nervosismo nunca se dissipa, quanto muito ganha-se um pouco o hábito de o ter, mas que este nunca é

---

<sup>17</sup> Tradução livre do autor. No original: “Und dann ist es natürlich ein Problem, dass manche Leute mit diesem Ritual besser klarkommen als andere, das aber nicht unbedingt diejenigen sind, die auch für die Stelle geeignet sind.” (Bohne *apud* Welscher, 2014, Pará.3)

<sup>18</sup> Tradução livre do autor. No original: “Die Klassik ist ein schrecklicher Beruf für Perfektionisten, weil dort eben Perfektion erwartet wird.” (Stallknecht, 2014, Pará.11)

<sup>19</sup> Tradução livre do autor. No original: “Aufnahmen erhöhen den Druck gewaltig.” (Stallknecht, 2014, Pará.12)

<sup>20</sup> Tradução livre do autor. No original: “Ich werde nie das Gefühl haben, mein Instrument zu beherrschen, und das ist das Schöne.” (Willis *apud* Mayer, 2014:1)

<sup>21</sup> Tradução livre do autor. No original: “95 % Prozent der Musiker müssen laut Schätzungen damit leben.” (Stallknecht, 2014, Pará.5)

controlável<sup>22</sup>. Sintomas como secura, mãos geladas, tremuras no corpo, má circulação do sangue, músculos tensos, são apenas alguns fatores que jogam na altura de os músicos se quererem apresentar.

Perante tais medos, muitos são os artistas dependentes de medicamentos e drogas para conseguir baixar a adrenalina do concerto, aconselhando estes métodos inclusivamente aos seus alunos (Stallknecht, 2014:pará.8). O pior desta rotina é que a pessoa aprende a confiar nos medicamentos e não nas suas próprias capacidades<sup>23</sup>. Devido a estes stresses, muitos músicos encontram-se continuamente de baixa e também muitos são os casos em que este medo conduz a depressões<sup>24</sup>. Como afirmado pelo estudo de Gembris e Heye (2012:6), cerca de 30% dos músicos vive perante uma grande pressão no trabalho e outros 40% numa pressão moderadamente elevada<sup>25</sup>. Ainda que um pouco de ansiedade seja benéfica a níveis de concentração e de envolvimento do músico no concerto<sup>26</sup>, a verdade é que os números não são portadores das melhores notícias, em especial sabendo que estas percentagens aumentam com o maior nível da orquestra (categorias de A a D por ordem decrescente de nível) e com a idade. Ainda que seja um trabalho de grande pressão diária, o facto de os músicos crescerem a ouvir os aplausos pelo seu trabalho torna a profissão gratificante e as longas horas diárias durante anos dedicadas ao instrumento levam a que uma pessoa muito dificilmente se desassocie da sua prática. Se os problemas conseguirem ser superados, a paixão pela música consegue ainda aumentar, segundo constataram Gembris e Heye<sup>27</sup> (2012:5).

Quando se faz música a um nível mais alto, devida a trabalho e sucesso individuais, é natural o reconhecimento por outros músicos do ramo e as oportunidades de com estes fazer música tornam-se mais prováveis. Tal fator é deveras motivador, podendo funcionar como estímulo para ainda mais trabalho e dedicação. O que também é de referir é a

---

<sup>22</sup> Tradução livre do autor. No original: *“Ein empfindsamer Mensch bekommt das nie ganz weg, man wird höchstens routinierter.”* (apud Mayer, 2014:1)

<sup>23</sup> Tradução livre do autor. No original: *“[...] der Patient lernt dann, sich auf die Tablette zu verlassen und nicht auf die eigene Kompetenz.”* (Stallknecht, 2014, pará.8)

<sup>24</sup> Tradução livre do autor. No original: *“Es gibt viele Musiker, die über Jahre und Monate krankgeschrieben sind [...] stellten sich auch bei Auftrittsangst Depressionen oft als Begleiterscheinung ein.”* (Stallknecht, 2014, pará.8)

<sup>25</sup> Tradução livre do autor. No original: *“Durchschnittlich 30% der Orchestermusiker erleben ihn als hoch, etwa 40 % als mittelstark und 30% als gering.”* (Gembris & Heye, 2012:6)

<sup>26</sup> Tradução livre do autor. No original: *“Zugleich haben Studien belegt, was Musiker schon immer behaupten: leichtes Lampenfieber hebt die Qualität. Es steigert die Aufmerksamkeit und damit die Intensität, potenziell also die Expressivität.”* (Stallknecht, 2014, pará.5)

<sup>27</sup> Tradução livre do autor. No original: *“Ein Drittel (35%) der Orchestermusiker gibt an, dass die Liebe zur Musik im Laufe der Berufstätigkeit sogar zugenommen hat.”* (Gembris & Heye, 2012:5)

vontade de integrar melhores agrupamentos, fazer parte das orquestras mais conceituadas do mundo. Ouvir mais concertos, aprender mais, criar mais, sentir mais. São tudo estímulos que fazem a música ser cada vez mais parte do músico.

Com o objetivo de ajudar na superação dos medos e do nervosismo, Kleinhammer e Yeo (2000), ambos reputados trombonistas, relembram que também os vícios do quotidiano podem influenciar a normal prática musical e defendem a adopção de um modo de vida tão saudável quanto possível para otimizar os recursos físicos e psicológicos para fazer música:

[...] allow your body time to relax. Keep away from artificial stimulants and depressants. Alcohol and caffeine are diuretics which act as dehydrating agents, drying out your mucous membranes. Adrenaline causes some of the same effects, so you don't need anything else to contribute to your dry mouth. Smoking cuts down the efficient exchange of oxygen in your lungs, so stay away from any foreign substance that has an unnatural effect on your body.  
(Kleinhammer & Yeo, 2000:71).

Mas como já referido anteriormente, ainda que os problemas sejam reais, parece não haver uma preocupação dos músicos pelo tema. Provavelmente o facto de alguém se encontrar sob muita pressão e com medo de performance leva a um segundo medo, o de admitir perante os colegas de profissão ou professores.

Wilson (*apud* Parncutt, 2007) refere que “[...] *the extent and nature of performance anxiety depends on three main factors: the personality of the musician, their mastery of the task in hand, and (their perception of) the situation in which they perform*” (p.31). Já vimos que o último ponto referido por Wilson se deve ao facto de os músicos se apresentarem perante um público que espera que o músico se entregue até ao último suspiro, e como nos diz Jonas (*apud* Lemke-Matwey, 2009) – diretor de um importante teatro de ópera alemão -, o público de uma grande casa (de concertos) tem direito a certos nomes (artistas)<sup>28</sup>, querendo isto dizer que deve corresponder à pressão das expetativas do público. O segundo ponto, o da tarefa em mãos, tem a ver com a dificuldade da performance. Como dizem Green e Gallwey (2015), “*Singing or playing a simple tune in your instrument is probably well within your capacities. But if you had to do the same thing in Carnegie Hall in front of an audience of two and a half thousand people, you might begin to get self-conscious and doubt yourself.*” (p.43). As dificuldades técnicas,

---

<sup>28</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Das Publikum eines großen Hauses hat ein Recht auf gewisse Namen*” (Jonas *apud* Lemke-Matwey, 2009, pará.6)

ainda que nem sempre sejam insuperáveis, representam uma dificuldade acrescida pela envolvente que uma apresentação pública comporta. Por isso, referem os mesmos autores (Green & Gallwey, 2015) que “*Above all, it takes trust in our inner resources for us to tap into them and so perform our best*”. (p.42). O domínio técnico dos músicos é cada vez maior e as obras que há alguns anos eram consideradas as obras “virtuosas” do repertório, são hoje obras estandardizadas de uma normal prova de conservatório. Para além disso, vivemos numa era em que apenas o que parece humanamente impossível e que impressione é o mais apreciado, tal como o mais mediático dos desportistas. Lemke-Matwey (2010) descreve essa mesma mudança de paradigma dizendo que antigamente a pressão tinha um peso menor, os auditórios estavam cheios, as vozes (dos cantores) saudáveis, o público era mais erudito e o relevo social do músico maior<sup>29</sup>. A mesma autora salienta ainda a mudança operada a meio do século passado com a grande associação da música ao comércio, o qual passou a ditar o que é bom, verdadeiro e belo; e tal como noutros ramos, torna-se tudo maior, mais rápido: tudo no superlativo. A pergunta será como se retira o protagonista (músico) desta dinâmica, continuado a ser protagonista? É no fundo, pelas palavras de Lemke-Matwey (2010:pará.9), um pouco como o futebol profissional, a música certa no negócio errado. Neste sentido, e olhando apenas para o mercado musical, Cook (1998) revela-nos que “[...] *many people’s interest in music is largely an interest in its performance*” (p.81). As gravações são claramente apenas peças de museu, quase nenhuma orquestra empreende gravações de estúdio na atualidade, elas não são minimamente rentáveis como antigamente, servem apenas de cartão de visita. A maioria das gravações que se produzem são gravações ao vivo, pelo momento que estas representam. O problema da ansiedade e do nervosismo dos músicos é algo visto como um tabu no meio musical e tal reside no facto de que a procura de ajuda é vista como sinónimo de fraqueza<sup>30</sup>, por oposição à imagem idílica do artista que morre em palco. Para além disso, a pianista Hélène Grimaud<sup>31</sup> (*apud* Lemke-Matwey, 2010a) lembra que no caso de doença, o músico é o único que não tem a sua contrapartida assegurada, o que representa

---

<sup>29</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Früher fiel das alles weniger ins Gewicht. Die Musentempel waren voller, die Stimmen heiler, das Publikum klüger, die gesellschaftliche Relevanz umfassender.*” (Lemke-Matwey, 2010, Pará.2)

<sup>30</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Das hat mit diesem Genialitätsgedanken in der klassischen Musikkultur zu tun, und damit, dass es als narzisstische Kränkung angesehen wird, wenn man sich Hilfe sucht.*” (Bohne *apud* Welscher, 2014, Pará.7)

<sup>31</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Wobei man nicht vergessen darf, dass im Krankheitsfall mit Ausnahme des Künstlers alle Beteiligten versichert sind [...]*” (Grimaud *apud* Lemke-Matwey, C., 2010a:1)

uma grande injustiça.

Atualmente não é comum que os estudantes de música e os músicos profissionais se deparem com as situações extremas supra descritas. O conceito de perigo varia pois de significado ainda que com as mesmas repercussões. Assim sendo, o estudante e o músico deparam-se com a possibilidade de realizar uma má performance em público e de sentirem vergonha perante a sua prestação, levando a que sintam perigo de perder uma oportunidade de consumarem o seu sucesso, levando a que sejam tidos em conta como maus profissionais. Esta sensação é mais comum nos músicos do que provavelmente se pensa e o medo do palco é algo que pode crescer com a consciência do músico de que está a ser avaliado e que das suas prestações depende o seu futuro artístico, algo que numa fase inicial dos estudos poderia não ser tão percebido. Frederiksen (1996) confirma que este é um fenómeno muito atual nos músicos profissionais, explicando que um pouco de ansiedade pode despertar a mente do indivíduo mas que, quando em níveis muito altos, pode causar sérios problemas à performance *“While a bit of nervousness helps put a performer in a proper state of mind, a great deal of nervousness can cause severe problems. Music is an art that is performed for others and the performer must develop an ease of performing for an audience.”* (p.159). Padilha (2011) corrobora esta ideia, mencionando os conceitos de “ansiedade adaptativa” e “ansiedade severa”: “Na performance, ela pode nos excitar para a ação (ansiedade adaptativa), através da qual atingimos o máximo de nossa eficiência. No entanto, ultrapassando esse ponto, passaremos para a “ansiedade severa, não adaptativa”, que não nos será favorável [...]” (p.32). Por outras palavras, um pouco de ansiedade pode trazer uma concentração acrescida do músico, o que pode subir o nível de execução musical, podendo a ansiedade exagerada apenas deixar o músico num estado de nervos tal que o acelerado batimento cardíaco e a respiração descontrolada podem tornar-se impeditivos para uma normal performance. Green e Gallwey (2015) referem ainda que *“When we are simply aware, without judgment, of the degree to which the outcome of our acts matches our intention, a natural learning takes place. That’s the way we learned to talk, after all.”* (p.41). Desta forma, assim que começamos a analisar os resultados da performance durante a mesma, tendemos a tentar compensar os erros e a criar tensão corporal exagerada, o que leva a uma maior propensão ao erro.

Se falámos dos problemas causados pela ansiedade, devemos também abordar as

soluções para os mesmos. Em primeiro lugar devemos ter em conta que cada indivíduo é único e a maneira de encarar tais problemas poderá ser também ela única, parte de um processo de descoberta individual e da maneira como cada um consegue encontrar as condições e níveis ótimos de ansiedade. Frederiksen (1996) refere que estar confiante em relação à música que será executada é um bom princípio, devendo encher-se a mente com ideias musicais positivas, que vão naturalmente influenciar o processo de criação sonoro (como será aprofundado posteriormente): *“To help overcome stage fright, the performer must be prepared and have a thorough knowledge of the music. He must be secure in his conceptual thought and flood the brain with positive examples of music making.”* (p.159). Padilha (2011) descreve a solução para uma adequação dos níveis de ansiedade, por uma exposição progressiva ao público que permita ao músico habituar-se à presença de público em números crescentes:

A cura seria evitar a causa da ansiedade, no caso o público. Como não podemos evitar o ambiente (o público) que se tornou o agente estressor, buscaremos mecanismos de adaptação [...]. Deve-se tratar o problema com a exposição crescente, em níveis variáveis, enquanto aplicamos uma técnica de relaxamento.

(Padilha, 2011:36)

O desenvolvimento de uma condição psicológica ótima não é um caminho fácil. É precisamente a busca de ajuda neste campo que se destaca nos melhores músicos, estes que buscam estratégias de fortalecimento mental para que não tenham receios na sua vida profissional<sup>32</sup>.

Um último ponto que convém focar é o da frustração dos músicos com a sua profissão. Como já referido por Adorno (2009), “Na esfera da Psicologia do Eu, a mentalidade coletiva do músico de orquestra, que, é claro, não corresponde de modo algum à mentalidade de todos os indivíduos, tem como causa, antes de mais nada, a desilusão com a própria profissão.” (p.232). Isto pode dever-se, como referido anteriormente, à formação base de alguns músicos que têm a expectativa de enveredar por uma carreira solística, o que pode chocar grandemente com o trabalho de orquestra que eventualmente cheguem a conquistar. Adorno continua ainda com a sua descrição da situação do músico de orquestra:

---

<sup>32</sup> Tradução livre do autor. No original: *“Die besten Musiker sind am offensten für Strategien zur Steigerung der mentalen Stärke, weil sie nichts zu befürchten haben.”* (Bohne apud Welscher, 2014, par.7)



Os sacrifícios são tão irracionais como o são nos mitos. De acordo com sua importância intelecto-musical e conforme a satisfação obtida por cada indivíduo, aquilo que um músico de orquestra tem de fazer - eles o denominam "serviço" - é isento de toda relação com a utopia à qual cada um outrora se entregava; a execução rotineira, a banalidade, ou, então, a mínima qualidade da maior parte dos desempenhos individuais que desaparecem no tutti, e, por fim, igualmente a primazia apenas fictícia do regente levam ao tédio: "I just hate music". O Positivismo dos músicos de orquestra que se prendem àquilo que é controlável: acordes bem-sonantes, entradas precisas, a capacidade de instituir ritmos complexos de modo inteligível, tudo isso não constitui apenas um reflexo meramente aparente de seu concretismo. É nesses momentos, encarnação do que acreditam realizar, que encontra refúgio o amor à coisa que outrora os animava. Humilhado, tal amor sobrevive apenas enquanto rabugice dogmática de especialistas.

(Adorno:2009:234)

Ainda que seja possível entender o ponto de vista do autor, não podemos deixar de frisar que a posição parece em tanto exagerada. A obra de arte total proveniente da performance orquestral e o contributo consciente do músico para uma performance ótima, tornam (regra geral) o momento da execução gratificante e sentem a recompensa do trabalho realizado. Mesmo atendendo ao facto de que a posição de tutti ou de menor destaque no conjunto orquestral poder ser vista como subserviente, tal se julga pelo posicionamento do músico como entregue à execução rotineira. Com o envolvimento dos músicos e um compromisso conseguido entre o jogo de liberdade musical e coesão performativa, a motivação dos músicos para atingir o objetivo colectivo pode ser conseguida. Naturalmente, numa orquestra em que a motivação seja grande, leva à melhor preparação dos elementos e à consequente maior qualidade de trabalho, podendo ser mais produtivo e gratificante para todos os envolvidos, gerando maior satisfação. Tal ponto remete para o facto de os músicos procurarem sempre melhores orquestras e o nível de satisfação nestas ser maior. Não menos impressionante é o facto de alguns maestros conseguirem otimizar os recursos humanos de algumas orquestras e elevar o seu nível artístico.



## **Capítulo III**

### **Ensino e Aprendizagem**



## Capítulo III: Ensino e Aprendizagem

### 1. Experiência de aprendizagem na primeira pessoa (multiculturalidade)

Como aluno numa Escola Superior de Música em Portugal na vertente da performance musical, cedo me dei conta que o ambiente da instituição não era, de todo, fechado. Era inclusivamente bastante aberto e a multiculturalidade estava patente na diversidade da população estudantil. Entretanto, também o Porto era um cidade já decididamente multicultural. Na instituição de ensino, tinha a sensação de que era tudo muito recente. Compreensível era o facto de as duas Escolas Superiores de Música, uma em Lisboa e outra no Porto, terem aberto as suas portas em 1983 e 1985 respetivamente, podendo por isso - dada à novidade do ensino - estarem ainda à procura da estrutura ótima de ensino. Obviamente que os instrumentos menos populares na música Clássica como os de metal, só mais tarde começaram a ter as suas classes, mais precisamente no virar do século.

No entanto, a minha perspetiva de multiculturalidade e de tradição musical mudou quando fui estudar para Berlim; não querendo com isto dizer que a minha formação no Porto tenha sido insuficiente, muito pelo contrário. A formação que me foi dada foi muito completa e diversa, o que me proporcionou poder continuar os meus estudos com uma perspetiva muito abrangente. Mas o que me esperava em Berlim era diferente. Numa Universidade com mais de trezentos anos de existência, o sistema de ensino estava muito bem estabelecido e as estruturas permitiam acolher os cursos de performance musical, que a nível logístico e organizacional podem apresentar um verdadeiro desafio para a instituição de ensino.

Nesta cidade histórica, contudo, não me deparei com uma maioria étnica como se poderia esperar, a multiculturalidade reinava nas ruas da cidade, fenómeno mais conhecido pelos habitantes da mesma cidade por “*multi-kulti*”, por referência à multiculturalidade. Os sons, esses, eram uma realidade completamente diferente, o que se reflete nas palavras de Brittany May (2013), “*The arts can also have a positive social impact on students by increasing their academic success and enhancing their multicultural perspectives (Scripp, 2000).*” (p.5). O novo idioma, do qual não tinha conhecimento nenhum, criava em mim um misto de curiosidade e de frustração, precisamente por não o compreender. Mas cedo, tal como nos nossos primeiros anos de vida, começamos a associar sons a comportamentos.

Ao tentar decifrar todo este sistema de códigos sociais, sonoros e comportamentais, estava assim a conhecer esta cultura. No entanto, também as sonoridades musicais me fascinaram. O contato com o professor da especialidade, os concertos diários pelas mais conceituadas orquestras do mundo (fossem residentes ou em digressão), todos esses sons se perpetuavam na minha cabeça diariamente. Ao gravar as aulas, podia mais tarde comprovar não só o que o professor tinha dito mas também como soavam as minhas palavras em alemão, comparando com o idioma (materno) do professor. Da mesma maneira, a comparação de sonoridades e de vocábulos utilizados bem como de ideias e mentalidade ao abordar o instrumento eram evidenciadas. Numa analogia ao que acontece com a aprendizagem musical na infância referida por Hargreaves, Miell e MacDonald:

Parents reinforce the musical aspects of early vocalizations, and also sing songs and lullabies. Gradually, vocal/musical play gives rise to speech and words on the one hand, and to more specific musical activities such as imitation and improvising on the other, so that singing develops as another sphere of activity in its own right. Early musicality thus encapsulates the interaction between biological predispositions and the social world: the development of babies' sense of their environment is inherently social.

(Hargreaves, Miell & MacDonald:2002:6)

Da mesma forma, também um estudante que se desloque para outro país para prosseguimento de estudos, poderá ambientar-se mais facilmente através dos sons e da música pela sua associação com comportamentos. Fui-me apercebendo que os valores eram uma coisa muito relativa. Mesmo dentro da própria universidade e da própria classe, muitos conceitos como simplesmente adjetivar um som ou descrever o que é bom ou mau, tornam-se tarefas de grandes proporções. Comecei a tentar olhar para a minha cultura “de fora” e confrontar o que via com o que os Outros diziam. Tal como descrito na obra de Cook:

This is on two grounds: first, that there are no such things as absolute values (all values are socially constructed), and second that there can be no such thing as unmediated access; our concepts, beliefs, and prior experiences are implicated in all our perceptions.

(Cook, 1998:113)

Compreendi através destas experiências que a multiculturalidade e as interações culturais eram um mundo por descobrir. Por isso, ao estudar as novas sonoridades, ao aperceber-me das mudanças, vários conceitos começavam a aclarar-se, ainda que sob a luz de uma segunda cultura musical. Quanto mais alerta estava das diferenças, melhor

conhecia as peculiaridades da minha cultura natal. Se durante o longo tempo que vivi em Portugal tudo me parecia natural e consonante, ao chegar a uma nova cultura, a confrontação com a diferença obriga-nos a repensar os nossos valores, o que estará certo e o que é bom. Neste mesmo ponto, Pinho Vargas (2010) revela a sua própria experiência de aprendizagem no estrangeiro, onde afirma que “A extraordinária dimensão da ausência da música portuguesa mede-se muito melhor fora de Portugal. Por isso, é fácil falar de reconhecimento internacional em Portugal.” (p.232/3). Esta perspetiva será obviamente abordada no tema da cultura portuguesa, mas interessa aqui a perceção de uma realidade inerente ao indivíduo pela sua confrontação com outras realidades. Apenas sublinhamos a seguinte contribuição do mesmo autor (Pinho Vargas, 2010), que traz um reforço da nossa perspetiva: “Isto confirma que, na verdade há várias europas, que há grandes diferenças entre zonas linguísticas traduzíveis com clareza em diferentes vidas musicais.” (Pinho Vargas, 2010:233)

Não devemos esquecer o tema do multiculturalismo presente nas sociedades europeias. Neste contexto, Mendes (2010) evoca o significado de multiculturalidade associando-o à atualidade europeia: “A palavra multiculturalidade designa uma situação de facto, um estado de coisas. Muitas sociedades desenvolvidas contemporâneas, designadamente a norte-americana e as europeias, vivem em situação de multiculturalidade por razões históricas mais ou menos recentes.” (p.30). Mais do que ser um estado de coisas, ousamos partilhar da opinião de Southcott e Joseph (2010) de que o multiculturalismo é uma construção social e de que o verdadeiro sentido da multiculturalidade necessita de vontade das partes, que só assim permitem as relações interculturais:

Multiculturalism is a social construct. [...] This process must also be collaborative and intentional. Elliott (1989) considers multiculturalism to be a social ideal that should create a climate for exchange between different groups for the enrichment of all while respecting and maintaining the integrity of each.

(Southcott & Joseph, 2010:15)

Os autores destacam assim a particularidade de cada indivíduo não perder a sua integridade cultural ao envolver-se nas relações interculturais, sendo por isso um processo de conhecimento pessoal e cultural. No caso específico da música, Nethsinghe (2012) menciona que a multiculturalidade musical ajuda à tolerância e ao respeito, afirmando, *“Tolerance and respect that students develop through appreciation of multicultural music*

*will assist them in living in harmony with the other members of the diverse society in which they live.*” (p.390). Nethsinghe destaca tais benefícios patentes da diversidade musical, ficando a ideia de que se refere a culturas muito distintas, ou seja, distantes. Porém o mesmo é afirmado por Aksdal et al. (2008), que salientam os benefícios de uma confrontação de estilos e interpretações musicais, bem como práticas pedagógicas diferentes, afirmando, *“Encounters (and sometimes even confrontations) with unfamiliar musical cultures and content, new styles of playing and interpretation, and especially different pedagogical approaches, can enrich the philosophies and practices of the receiving institution.”* (p.14). Os benefícios da multiculturalidade na prática musical podem ser entendidos pela saudável comparação de diferentes ideias e perspectivas, resultando tanto na experimentação destas novas ideias pelas partes envolvidas, como da constatação das características das suas próprias práticas (conhecendo melhor a própria cultura musical por efeito comparativo). Um dos pontos mais relevantes da multiculturalidade a nível musical será o revelado por Southcott e Joseph (2010): *“Multiculturalism also fosters a balance between social conformity and change and can encourage processes of enculturation.”* (p.15). Da afirmação dos autores podemos destacar a facilidade do processo de aculturação quando vivido num meio multicultural o que se pode tornar numa consideração importante tendo em conta o tema desenvolvido por esta investigação. Kelly (2009) aborda este fenómeno explicando que os valores inerentes a cada prática musical e a sua compreensão e aceitação são uma porta aberta para se entender a rede de valores evidenciados em cada cultura. Como diz:

Put simply, humans create music thus making it a social phenomenon. [...] Consequently, sounds are musical sounds because humans create them in some manner that is a result of human intention. Acceptance of sounds as musical is based on learned cultural norms that result from enculturation within a particular culture. [...] Similarly, like the wide variety of musical sounds, music behaviors vary greatly from culture to culture and are influenced by standards and expectations.

(Kelly, 2009:59)

Na sequência do exposto, Kelly (2009) diz ainda que o processo de aculturação nos ajuda a perceber o funcionamento da Música em determinada cultura, seja a participação do indivíduo feita de forma passiva ou ativa:

The enculturation process informs us of how music functions in a particular culture. Music's functions are often purposeful and reflect the unique value and relationship individuals have



for participating in music, whether this participation is active or passive, including performing, listening, composing, and teaching.

(Kelly, 2009:60)

Tendo em conta o supra mencionado por Southcott e Joseph (2010), podemos considerar que há uma facilidade bilateral entre a aculturação e a aprendizagem musical, sendo impulsionadas de forma recíproca. Tal consideração leva-nos à conclusão dos musicólogos Miller e Shahriari (2009), que defendem que *“Musical knowledge can be acquired in various ways: intuitively by living in a given culture, directly from a teacher, from a book, or by observation.”* (p.47). Perante tal consideração vemos que a aprendizagem musical pode ser feita por vários caminhos. No caso da investigação em curso, focamos os estudantes portugueses a estudarem na Alemanha, o que significa que todas as envolventes de aprendizagem expostas por Miller e Shahriari seriam relevantes. Assim, estes estudantes estariam no meio experienciando a cultura, aprendendo diretamente com o professor da instituição de ensino, complementando a sua aprendizagem com a literatura existente e ainda pela observação e análise do próprio aluno na sua condição de músico, portanto, uma aprendizagem deveras dinâmica.

Ainda na temática da aprendizagem na multiculturalidade, devemos salientar o trabalho de Valerie Peters (2014). A autora revela primeiramente que *“[...] an approach to studying a music culture should encourage students to interact with the concepts in order to understand the essence and core values of the culture.”* (p.131). Por esta mesma razão a autora questiona-se sobre a validade de aprender diversas culturas musicais, se nenhuma será aprendida com a profundidade que para tal é necessário. Como diz a mesma,

According to Walker (1990b), the danger of studying many different musical cultures is that no music culture is learned in a profound way. Understanding and experiencing one music culture in depth is a challenge. It is questionable whether students can become proficient in several musical cultures during their time in school. Is it realistic to expect that students truly become bimusical or multimusical? I believe that immersion in a local music culture might be place to start before engaging students in discourse between and among other musical traditions.

(Peters, 2014:132)

Apesar de sabermos que o seu artigo se aplica a uma formação tendencialmente geral de conhecimentos musicais, a questão torna-se pertinente quando pensamos que a nível da interpretação musical será possível adaptar-se a diversas culturas musicais. A necessidade de profundidade do conhecimento e do envolvimento do músico no meio torna, do nosso ponto de vista, muito difícil a possibilidade de adaptação a vários meios

diversificados musicalmente. Talvez por esta mesma razão Peters acrescenta que *“Learning about the music of others involves meaningful discourse, consisting of knowledge construction by students. This is very different than reading a book or hearing a teacher talk about a music culture.”* (Peters, 2014:133). O envolvimento individual num contexto social e cultural parece cada vez mais determinante para a incorporação do músico nesse meio, como conclui a mesma autora (Peters, 2014) que cita Walker para o efeito: *“For music to be understood, in these terms, implies knowledge of the ways in which music can embody, signify, and represent cultural values, belief systems, traditions, and deeply felt emotions which are peculiar to each cultural system.”* (p.134)

### 1.1. Experiência pessoal de aprendizagem

Se as experiências pessoais quanto à multiculturalidade e interculturalidade foram para mim excepcionais, as experiências pessoais de aprendizagem não foram menos surpreendentes. Partindo do pressuposto que se tem que trabalhar muito para que surjam as oportunidades, em especial num meio onde somos desconhecidos, achei que o melhor a fazer seria ambientar-me na cultura, conhecendo-a e aos seus costumes e tradições. Para além disso, sabia que quaisquer mudanças que fossem necessárias operar no meu tocar e no meu pensar seriam processos que levariam tempo. Citando Kleinhammer e Yeo (2000), *“Emphasis is placed on repetition, patience, concentration and the thought process. World class players do not just happen – their talents are forged in the dual furnaces of determination and diligence”* (p.7).

Ao ingressar na Universidade de Berlim tinha a certeza de querer vir a tornar-me num músico de uma orquestra profissional. Tinha também a consciência de que, tal como nos diz a Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001), *“[...] yet the purpose of conservatoire training is to prepare students for a musical vocation (which must include employment)”* (p.77), nem sempre a preparação é feita nesse sentido. Isto porque tal como reparado pela Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001), *“[...] students feel that the vocational preparation they receive gives them little indication of the musical world they eventually enter, and their entry into the profession is unexpectedly abrupt”* (p.76), portanto, a preocupação de melhorar constantemente não era descuidada. No caso musical, estamos conscientes que as oportunidades de tocar com orquestras profissionais

são ínfimas, e que toda a informação que puder ser absorvida a nosso favor, melhor. Isto levou a que tentasse frequentar tantos concertos e ensaios de grandes orquestra quantos pudesse, pois ao ouvir concertos, acreditava poder aprender bastante. Tal como já afirmou Margaret Barret:

Immersion in an environment which is rich in musical experiences is perhaps one of the most important prerequisites for developing the understandings and skills necessary for learning to use and control the materials of music.

(Margaret Barret *apud* Spruce, 2005:60)

Ainda que seja cada vez mais clara a necessidade de conhecer os hábitos musicais e culturais da nova cultura, há também a tentação de fazer provas noutras países (devido ao número reduzido de provas existentes num único país), mas o resultado acaba quase sempre por ser desmotivador, uma vez que ao obter um feedback do júri os comentários não correspondem àquilo que se esperava, ou seja, a partir de uma estética musical diferente as características do tocar esperadas pelo júri não foram atingidas. No entanto, há que salientar que há exceções.

Ainda no tema da aprendizagem há que referir a importância do meio, algo que tem sido recentemente tido em conta por instituições e professores. Isto leva a que, tendo em consideração um maior âmbito da aprendizagem musical, esta possa tornar-se mais dinâmica, como o confirmam Hildén et al. (2010), *“In some countries new and exciting music teaching-learning contexts are emerging outside the traditional music college or private studio. There is a growing recognition of the importance of formal, non-formal and informal music learning contexts.”* (p.37). Porém, a importância das escolas e Universidades não deve ser menosprezada pois é nestas instituições que os estudantes se preparam para devidamente ingressar na carreira musical, nomeadamente a orquestral. Segundo Holoman (2012), *“Musicians simultaneously acquire the technique and the tradition of their instruments at the schools of music and conservatories established to supply the world’s orchestras and opera houses.”* (p.20). Esta afirmação de Holoman diz-nos que as instituições de ensino superior de música são os principais formadores dos agrupamentos Clássicos, por isso a importância na transmissão do conhecimento técnico e histórico de qualidade e que os preparem (os alunos) para as particularidades do meio envolvente. A aprendizagem musical não se dá apenas na relação professor-aluno preferida nas instituições de ensino superior de música, este é também um fenómeno social e que

advém de relações sociais, pelo que esta aprendizagem pode efetuar-se no quotidiano e também no seio de meios tão prolíferos em relações humanas como a orquestra. Assim, e citando Campos,

Por outro lado, a socialização musical não reside apenas no envolvimento directo com a música (ouvindo ou praticando), mas em todas as formas de relacionamento com ela, designadamente as diferentes modalidades de interacção social em que se ouve, pratica e também se discursa sobre música.

(Campos, 2007:85)

## 2. Estudos Musicais no Estrangeiro

### 2.1 Fatores impulsionadores

As escolas de música e o ensino da música, estão - como dito anteriormente - carregados de valores estéticos, mas estes são na verdade um fenómeno ainda mais profundo e em parte inconsciente. No caso dos instrumentos de sopro, onde a utilização de uma linguagem (dicção) aprendida de antemão é requerida, as diferenças idiomáticas são notórias, bem como os processos físicos que cada idioma exige no processo vocal e de domínio de um instrumento. Isto significa que apesar dos vastos conhecimentos que um indivíduo possa deter, estes possam não ser suficientes no seio de uma outra cultura. Matthias Heyne, doutorando da *University of Canterbury* na Nova Zelândia assegurou, aquando do início desta investigação, que estavam a ser obtidos resultados muito conclusivos no seu teste piloto quanto à relação do domínio de um idioma (materno ou aprendido) e a sua influência na performance musical em instrumentos de sopro de metal. O facto de cada nação ter o seu idioma e tradições específicos leva, portanto, a que toda a sua educação seja diferente e que isso tenha implicações nas tradições musicais. Assim, o processo de integração é algo que demora a processar e depende em grande parte do indivíduo que se integra na nova cultura. Este processo é similar ao da aprendizagem de um idioma - o qual, por si, também faz parte deste processo de integração -, tal como o diz Aguillar nas palavras de Silva:

Essa autora diz que para Byram as experiências socioculturais dos falantes nativos divergem dos estudantes de língua estrangeira, os quais já possuem seu próprio conjunto de características sociais e culturais. Por esse ângulo é possível perceber que aspectos culturais marcam essencialmente as diferenças entre o falante nativo e o falante não nativo, de modo que, como propõe Aguillar (2002) o falante intercultural seria o modelo ideal o qual substituiria efetivamente a noção de falante nativo.

(Silva, V., 2011:166)

Aos jovens artistas, sabendo de perspectivas de futuro no ramo muito reduzidas em toda a Europa, torna-se quase obrigatória a procura de um centro onde não só se possa aprofundar os conhecimentos como também perseguir oportunidades. Citando Dias,

Dada a especificidade da profissão e de acordo com as leis do Mercado, a cada lugar com oferta de vaga contractual corresponderá um músico com as características para a preencher, tornando reduzida a probabilidade de cada um se poder cingir às orquestras que lhe são fisicamente próximas, mas a todas aquelas onde terá maior probabilidade de poder preencher uma vaga. Esta realidade ganhará mais peso quanto maior for o investimento nacional na formação de músicos e menor a disponibilidade para os empregar, forçando-os a delinear trajetórias para além do espaço geográfico onde cresceram.

(Dias, 2012:16)

Estas oportunidades, tendo em atenção os centros de maior concentração de instituições ligadas à música Clássica, coincidem em geral com as principais capitais europeias dos países em melhor condição económica e/ou com maiores tradições a nível desta área musical, portanto Alemanha, Áustria, Inglaterra, França e Suíça. Esta ideia ecoa nas palavras de Pinho vargas (2010), que afirma que “Face ao défice da comunidade, a emigração coloca-se no horizonte dos artistas.” (p.451).

Torna-se evidente que os estudantes ao procurarem um novo centro de estudos, se deparem com uma cultura fortemente estabelecida, à qual se deverão adaptar. Convém neste ponto definir o conceito de estudantes internacionais para que melhor possa ser percebido o âmbito do estudo e as referências aos estudantes. Será assim utilizada a definição da OECD que no estudo “*Education at a Glance*”, reportando os indicadores de 2014, refere que:

International students are those students who left their country of origin and moved to another country for the purpose of study. By definition, they are considered first-time graduates, regardless of their previous education in other countries.

(OECD, 2014:79)

Ou seja, este termo é aplicado aos estudantes que saíram do país com o objetivo de estudar num país estrangeiro.

Com uma paisagem orquestral como nenhuma outra no mundo a Alemanha é, portanto, o destino preferido da maior parte dos estudantes para nesse país singrarem e conseguirem um trabalho, um tema que será aprofundado mais tarde. Esta vontade geral leva a que até os próprios alunos alemães tenham dificuldades em conseguir um lugar para

estudar no seu próprio país dada a concorrência que têm a nível mundial (Mächtel, 2009:14; Wiegmann, 2009:pará.6), acrescentando o facto de cada vez existirem menos possibilidades profissionais.

Em suma, o ensino especializado da música no caso dos estudantes que procuram uma outra cultura para singrarem como profissionais resulta de um fenómeno decididamente intercultural e em que se cruzam as realidades histórico-sociais, escolares, culturais e de valores. Ao se decidirem por estudarem em centros culturais importantes, mais propriamente em Universidades com reputação ao nível dos professores especialistas de instrumento, os alunos têm consciência da enorme competitividade no acesso a este ensino, dada a imensa procura por fazer parte destas ditas “classes” (denominação para um conjunto de alunos de um mesmo instrumento, orientadas pelo mesmo professor). Para estas, tendem a ser escolhidos os alunos mais avançados, independentemente da sua cultura de origem, pelo que estas tendem a ser multiculturais. Este aspeto revela-se muito interessante no sentido de o diálogo e a partilha interculturais serem extremamente produtivas permitindo uma formação mais rica dos estudantes, que favorece um processo de amadurecimento pessoal e musical mais profícuo.

Ao escolher prosseguir os estudos num outro país existem diversos fatores que poderão ser decisivos. Existe a expectativa de encontrar outros alunos na mesma situação, ou seja, estudantes de outras culturas que tenham vindo até a Alemanha para prosseguirem os seus estudos musicais, existindo assim um panorama multicultural no seio da instituição de ensino que permita aos novos estudantes sentirem um conforto resultante da interação com outros estudantes nas mesmas condições. Esta tendência é generalizada e confirmada por Wiegmann, que afirma que desde o primeiro olhar, ao entrar numa universidade de música se torna claro que a música é uma linguagem internacional e que une os povos<sup>33</sup>. Contudo, as diferenças culturais podem fazer-se sentir fortemente no mundo musical. Parncutt e Dorfer (2010) dizem-nos que “[...] *a migrant musician may have difficulty demonstrating their musical ability to local musicians, and in rehearsal may misunderstand local unwritten rules of musical interaction*” (p.384). Neste sentido, torna-se obrigatório pensar numa cultura que permita mais facilmente a integração e a aprendizagem no seio desta mesma nova cultura. Se nos recordarmos do já exposto, a

---

<sup>33</sup> Tradução livre do autor. No original: „Auf den ersten Blick scheint der Gedanke abwegig zu sein. Musik kennt keine Grenzen, sagt man. Ihre Sprache ist international, sie verbindet die Völker. Wer schon einmal eine Musikhochschule von innen gesehen hat, wird das bestätigen.“ (Wiegmann, 2009, Pará.5).

existência de tradições estéticas musicais é muito forte em certos países e cidades, tornando-se imperativo neste sentido, compreender esta mesma posição perante a música se a intenção é fazer parte da atividade musical desta cultura. Em relação a este tema, Verkuyten e Thijs referem que,

[...] the implicit definition of “integration” depends on the speaker’s political agenda, cultural background, and personal experience e que while members of majority cultures tend to think of integration as the adaptation of minority groups to a stable majority, members of minority groups are more interested in maintaining minority cultures, which they do not see as contrary to adaptation.

(Verkuyten & Thijs *apud* Parncutt & Dorfer, 2010:382)

Verkuyten e Thijs levantam uma ideia bastante pertinente e de especial importância no contexto deste tema. Os estudantes de música oriundos de uma cultura estrangeira cujo objetivo é a sua integração numa orquestra profissional (esta representativa de valores e estéticas de uma cultura nacional, portanto de uma maioria social), não terão as mesmas possibilidades de sucesso em ingressar em tal agrupamento que poderiam ter se promovessem a sua adaptação ao meio social. Isto porque falamos nas características de um emprego numa instituição de tradição, cumulativamente com o estudo de instrumentos que encontram nestas instituições – orquestras - a principal fonte de empregos. No caso de solistas, o caráter diferente pode torná-los especiais, como vemos o caso da violinista solista *Patricia Kopatchinskaja*, que se destaca por tocar com acento (de certa forma “sotaque”) marcando a sua posição em relação à partitura e ao público (Lemke-Matwey, 2014:pará.6); contudo este é um mercado com o qual os instrumentistas de sopro de metal pouco ou nenhum contacto têm. Tendo em atenção que os conceitos de integração e aculturação, segundo Parncutt e Dorfer (2010) “[...] *can involve language skill acquisition, employment and income, feeling at home, frequency of contact with other groups [...] and everyday independence and efficacy*” (p.382), as escolhas do local de prosseguimento de estudos estará, naturalmente, condicionado por estas realidades. O fator idiomático pode ser altamente preponderante, uma vez que dominando o meio de comunicação, tornar-se-á mais fácil o contato com a cultura e com grupos sociais, bem como será mais rápido de conseguir o sentimento de “casa” e independência diária. Na escolha do destino de estudos, e dado que os estudantes, por norma, não têm uma fonte de rendimentos fixa (ou um emprego paralelo aos estudos), importam fatores como o valor das taxas de estudo ou propinas - que vão entrar na balança financeira do estudante -, valores estes que podem

variar significativamente dentro da Europa. Outra questão a evidenciar é o fator mobilidade que, apresentando-se muito mais simples dentro da União Europeia, torna os estudos nos países membros mais apelativos. Esta situação, somada às perspectivas de trabalho no país de destino, é outro fator a ter em conta.

No especial caso da música, a integração pode apresentar um contexto muito particular, ao que Hargreaves, Miell e MacDonald (2002) nos dizem que “[...] especialmente no caso da migração, quando uma pessoa experimenta a deslocação, insegurança, constante desafio, ausência de familiaridade e discriminação, pode tornar-se mais importante e significativo ‘relocar-se’ por via da música” (p.124). No seguimento, Stokes (*apud* Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002) defende que “[...] a música é socialmente significativa, não inteiramente mas largamente porque promove meios pelos quais as pessoas reconhecem identidades e lugares, e as fronteiras que os separam” (p.124). No entanto, esta migração deve entender os contextos sociais e económicos do país de onde os estudantes são oriundos pois *“If international study is seen as a financial burden, it may be less desirable in the eyes of parents and students.”* (Aksdal et al., 2008:16). Desta forma, o prosseguimento de estudos no estrangeiro não deve representar um encargo muito grande sob pena de não poder ser viável, sendo necessário por isso encontrar uma solução ótima na escolha do destino, como veremos mais à frente.

Não devemos descurar outros fatores que condicionam a motivação à emigração e a escolha do local de estudos. Hemetek (2010) lembra-nos que “[...] a música deve ser sempre vista no seu contexto social, e o contexto no caso dos imigrantes é fortemente influenciado pela política” (p.124). Neste âmbito, não só as políticas sociais de integração se notam influenciadoras na decisão dos estudantes, também as políticas orquestrais podem ter um papel importante. No estudo empreendido pela Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001) que visa um maior entendimento da relação bilateral das Escolas Superiores de música e as orquestras, estes salientam a diferença da quantidade de audições participadas: *“[...] almost half of the former/current students from the central area have already taken at least 7 auditions, whereas only 14% of northern students have done so”* (p.52). Explicando o citado, a área central é referida como sendo composta sobretudo pela Alemanha, Áustria e Suíça, enquanto a área nórdica é composta pelos países nórdicos, Reino Unido e Países Baixos. A mesma associação (AEC, 2001) refere que esta diferença *“[...] may be a result of higher competitiveness within the central area:*



*48% of the northern students and 20% of the ‘central’ students won the last audition they took! This difference of success may mean a higher selective and competitive process within the central area”* (p.52). A possibilidade de ganhar um trabalho, poderá influenciar a decisão dos estudantes: se por um lado há mais oportunidades na área central, há igualmente uma maior competitividade esperada nesta zona. Possivelmente devido a um número mais reduzido de candidatos na área nórdica, e segundo a mesma associação (AEC, 2001), tende nesta área a ser dada mais informação antes e durante a audição, sendo o ambiente da prova também mais confortável e o júri mais positivo (p.54). Estes dados refletem o panorama geral, querendo com isto dizer que apenas uma parte se refere aos estudantes de sopro de metal, o que sendo estes em menor número, as provas disponíveis serão também elas muito menos. Encarando o facto de na área nórdica haver ainda menos trabalhos disponíveis que na área central, este fator pode tornar a escolha ainda mais limitada.

Tendo exposto as condições apresentadas aos músicos estudantes portugueses, devemos fazer uma analogia aos não menos importantes compositores portugueses que, segundo António Pinho Vargas (2010), deparam-se com uma situação muito similar. O autor e músico, confronta a necessidade de emigração com os destinos previstos e os efeitos ocorridos. Assim, dada a importância do tema, devemos fazer uso da transcrição de alguns excertos que podem dar uma maior autenticidade às ideias do autor:

Todos estes compositores se radicaram definitivamente nos países centrais nos quais existiam as estruturas associadas à nova música: as editoras com as quais assinaram contratos, as rádios que davam apoios e divulgação, as instituições culturais capazes de encomendar obras, as orquestras, os festivais especializados, as publicações, etc.

(Pinho Vargas, 2010:189)

Pinho Vargas evoca uma necessidade de procurar um destino que seja fértil em estruturas musicais e profissionais, que permita assim a realização do músico compositor na sua atividade de formação. Como já referido anteriormente, tal fenómeno migratório ocorre da ausência de oportunidades dentro da comunidade originária do artista, levando a que o mesmo procure soluções fora da sua “zona de conforto cultural”. Pinho Vargas destaca muito claramente o que acontece neste processo de migração e adaptação ao meio por parte dos compositores portugueses, o que vale a pena salientar:

A preocupação do travelling composer não é afirmar a sua diferença, mas maximizar as suas possibilidades de integração no campo, absorver as suas técnicas, cultivar as suas maneiras e

integrar-se no modo de expressão pré-existente. Apesar das grandes mutações políticas ocorridas entre 1945 e 2000, o destino da viagem do travelling composer continuou circunscrito quase exclusivamente a dois dos países centrais, a França e a Alemanha.

(Pinho Vargas, 2010:191)

Tal significa que a adaptação ao meio pela absorção de técnicas e cultivo das suas ideias é um processo inerente à migração cultural, no caso de o artista se querer inserir no meio. Pode, contudo, o artista apenas querer beneficiar de uma experiência diferente e não, à semelhança dos artistas que procuram um espaço no novo meio, a integração no mesmo. Tal é o caso do autor que explica:

Em qualquer caso, para mim, não só era tarde como não queria e nem sequer estava bem preparado para isso. Quando fui para a Holanda, aos 36 anos, soube sempre que iria voltar. Nunca se colocou a hipótese de uma emigração “cultural”.

(Pinho Vargas, 2010:215)

O termo “emigração cultural” poderá ser explicado por uma necessidade de adaptação, quiçá enculturação, que prevê a compreensão e adaptação de valores culturais e maneiras locais. O mesmo autor compara ainda essa sua experiência com a de outro compositor português, este completamente radicado no centro europeu: “[...] a integração de Nunes acontece em sintonia com a sua partilha dos valores estéticos dominantes no centro.” (Pinho Vargas, 2010:216).

Não querendo afirmar que a posição de músicos intérpretes e compositores seja comparável em toda a especificidade, acreditamos que as envolvências culturais que os rodeiam tanto no país de partida como de chegada podem ser determinantes a que este fenómeno de emigração cultural possa acontecer.

## 2.2 Estudos Superiores de Música

Os estudos superiores em performance musical são um caso muito particular e destacam-se dos restantes cursos académicos por várias razões, como tratado na revisão da literatura deste estudo. Uma das particularidades mais evidentes é o acesso aos estudos superiores, o qual não é feito de maneira similar a outros cursos. Os candidatos às vagas nas Universidades e Escolas Superiores de música têm que fazer uma série de exames práticos e teóricos na(s) universidade(s) em que pretendem ingressar, exames estes que atestam a sua capacidade musical. Wolf e Kopiez (2014) focam este tema no seu estudo,

onde afirmam que *“For successful admission to universities of music, prospective students have to pass entrance exams which assess the quality of their music-making and, in some instances, their abilities in music theory and aural training.”* (p.232). Contudo, este conjunto de exames nem sempre conseguem ser completamente satisfatórios, uma vez que tal como afirmado pelos mesmos autores, (Wolf & Kopiez, 2014), *“An immediate consequence of such a measure is the admission of students who play music brilliantly but possibly lack basic knowledge in notation and aural skills.”* (p.236). Estas provas de acesso representam assim um compromisso na escolha entre as capacidades e conhecimento que um aluno detém e as suas qualidades artísticas e pessoais que lhe possam possibilitar um futuro promissor no meio musical. Wolf e Kopiez (2014) refletem ainda sobre o processo de seleção das Universidades de música:

Due to high rejection rates, most applicants apply to several universities of music and therefore have to prepare for different exams. While the aim of the Bologna process was a standardization of all study programs within Europe, not even universities of music within one federal state in Germany use the same items on their music theory entrance exam. This diversity is also in contradiction to the musical practice of competitions and orchestral auditions in which all musicians are required to play the same predetermined pieces.

(Wolf & Kopiez, 2014:236)

O facto de um aluno se ter de preparar para variadas provas de acesso ao ensino superior não é algo estranho, dado que a apresentação de provas a uma única escola superior tornariam as possibilidades de ingresso muito reduzidas, dado não só o elevado número de candidatos mas também o muito reduzido número de vagas. Longo (2010), descreve a competição a nível internacional que é sentida pelos músicos aquando da procura por um trabalho, fenómeno este que é uma realidade bem presente. Como diz,

Future musicians will have to face increasing competition at international level to have a place in a new-shaped job market, where flexibility but also specific skills such as linguistic skills will eventually be the key of success. [...] Modern higher music education institutions need to acknowledge this strong link between education and profession and tune their offer to the evolution of the music job market.

(Longo, 2010:5)

O autor revela duas vertentes da educação superior em música: se por um lado se fala na flexibilidade do mercado de trabalho em referência a um músico que se consegue destacar em várias vertentes musicais, também se fala na especificidade de alguns conteúdos. O autor fala em competências linguísticas, mas refere mais tarde o relevo da

função da escola como articuladora entre a educação e a profissão, devendo esta formar para o mercado de trabalho. No entanto, dentro destas competências específicas podemos somar aquelas que se relacionam com uma prática orquestral, nem sempre em destaque nos cursos superiores. Sabemos que a possibilidade de ter um trabalho de orquestra nos dias que correm não é muito encorajadora. Ainda assim, representa uma situação mais vantajosa que as restantes e que satisfaz o desejo musical profissional dos instrumentistas de sopro de metal. Longo (2010) afirma ainda que em geral os estudantes estão conscientes da difícil situação do mercado de trabalho: *“Students who work hard at our Conservatories are aware of the difficulties they will encounter after they have obtained their final degrees if they really wish to earn a living using their musical skills.”* (p.23). Muitos estudantes procuram soluções noutros países, seja pela precária situação musical a nível de empregos no seu país ou por formação complementar noutras instituições. A oportunidade de frequentar uma instituição estrangeira e de ganhar uma perspetiva diferente sobre o meio musical, bem como possíveis oportunidades futuras, é uma aposta que seduz muitos estudantes. Nas palavras de Aksdal et al.:

Having the opportunity to attend a foreign institution, study with master teachers, live and be assimilated into a foreign culture, and be exposed to different languages can assist students to develop inner strength, cultural understanding, and respect for different values and methodologies.

(Aksdal et al., 2008:15)

A oportunidade torna-se ainda mais interessante sabendo que as diferenças encontradas entre as práticas instrumentais nos vários países são especialmente contrastantes, como afirmado por Hildén et al.. (2010): *“Differences in national systems and traditions seem to be especially pronounced in the field of instrumental/vocal teacher education.”* (p.8). Nas instituições do ensino da Música, as quais ditam, de certa forma, o que poderá ser bom ou mau segundo o entendimento dos professores especializados, a avaliação tende a ser um tópico que merece especial atenção. Este tópico é muito lucidamente abordado por Cox (2010) afirmando que, por um lado, *“[...] the unique and highly individual nature of musical endeavour and achievement means that assessment procedures and attitudes must be correspondingly individualised and flexible”*. (p.3). Isto leva-nos a crer que o conceito de excelência musical possa ser flexível por existirem muitas formas de demonstrar a genialidade musical. Nas palavras de Cox (2010), *“Assessors, whether in entry auditions or in examinations which form part of the*

*programme, must possess acute artistic sensitivity so as to recognise excellence in unfamiliar, as well as familiar, guises.”* (p.3). A aptidão musical nem sempre é reconhecida nos modelos que mais esperamos e esta deverá ser um dos cuidados das escolas. Porém, a imparcialidade da avaliação nem sempre é fácil, as provas realizadas pelos alunos são comparadas com padrões de performance estandardizados, tentando o júri ser o mais justo possível para que a justificação dada aos alunos quanto à sua avaliação seja também ela justa. Por isso mesmo o autor afirma (Cox, 2010): *“At the same time, Higher Music Education, like any other discipline, requires its assessors to be consistent in their judgements and to benchmark these against widely acknowledged standards.”* (p.3). De particular interesse na avaliação a nível musical é o reconhecimento de uma “apenas” boa performance, que no contexto musical pode ter um significado menos positivo que noutras áreas académicas. Assim citamos a bem conseguida mensagem de Cox:

In higher education more generally, it is common for the range of marks which delineate success to be broad; achieving a satisfactory standard means something very different from achieving near-perfection. But in the case of, say, a truly professional solo recital, a merely ‘satisfactory’ performance would feel like failure. The two worlds of higher education and music do not sit comfortably alongside one another in this respect. The dilemma could be expressed in a different way: the Bologna Declaration requires that students successfully completing the 1st Cycle should be at a level where, if not continuing to further cycles of study, they are ready to enter the profession. Musicians are only too well aware that being ‘good enough in principle’ to enter the profession by no means guarantees entry in practice to what is fundamentally a competitive market, rather than one driven by an individual’s capacity to demonstrate a certain set of competences.

(Cox, 2010:29)

Outros fatores se destacam nos estudos superiores de Música, nomeadamente o idioma musical como forma de comunicação. Aksdal et al.. (2008) refere que *“As musicians, students profit from the fact that their subject is not heavily language dependent, but a great deal of the interaction surrounding their learning experience is.”* (p.25). Ao estudar um instrumento particular na área da performance musical numa instituição estrangeira, o idioma pode não ser completamente necessário para possibilitar a aprendizagem, dado que a aprendizagem pela imitação é dos processos mais estabelecidos. Contudo, as envolventes do processo de aprendizagem e todo o meio educativo e social necessitam da comunicação através de um idioma estabelecido. As dificuldades de comunicação no meio de aprendizagem podem assim resultar numa perda de oportunidades de aprendizagem. Um ponto em destaque é o facto de se registar, dentro das Universidades de música, uma maioria multicultural dentro dos estilos ocidentais (em que

a Música Clássica representa a grande maioria) que, nas palavras de Varkøy (*apud* Caird, 2002), *“The ethnicity of the student populations of the institutions surveyed shows a large amount of cultural diversity within some institutions, although it is likely that the students are studying western styles of music rather than any world music courses.”* (p.66). Este ponto vem refletir o cariz extremamente multicultural de uma cultura dita ocidental, a música Clássica.

Um dos pontos mais críticos nas instituições do ensino da Música é o enunciado por Hildén et al. (2010): *“This somehow reflected the opinion (still present in some institutions) that ‘teaching is something you do when you have failed as a performer’.”* (p.7). Porém, ainda que esteja presente em algumas instituições, a imagem do professor como músico cujas capacidades já se viram diminuídas é uma ideia ultrapassada e que tem vindo a ser suplantada, até porque, nas palavras dos mesmos autores (Hildén et al., 2010), *“[...] institutions for higher music education should have a keen interest in providing education for instrumental/vocal teachers at the highest level, as it will be these teachers that will prepare future students in higher music education.”* (p.7/8). As Universidades e Escolas Superiores de Música desempenham assim um papel importante na formação de bons professores a nível instrumental. Hildén et al. (2010) apresentam uma possível razão para que não haja objetivos comuns (standardizados) entre as diversas Escolas Superiores e Universidades de Música na Europa, ainda que todos promovam a formação de músicos profissionais para o panorama atual. Assim, afirmam:

[...] because of the huge diversity in how instrumental/vocal teacher education is managed within higher music education institutions in Europe, we cannot yet develop common learning outcomes or suggest shared educational principles. But if we take a look at the profession and the changing roles of music in European societies, these diversities begin to blur, or even vanish.

(Hildén et al., 2010:10)

A ideia dos autores remete para uma diferença aparentemente irrelevante nos conteúdos programáticos dos cursos, quando confrontados com a realidade tão flexível e mutável do trabalho na área musical. No entanto, queremos neste trabalho mostrar uma outra hipótese que vai ao encontro do meio cultural onde a escola se insere. Analisando as escolas como um todo, poderemos não encontrar objetivos comuns, apenas uma diversidade de objetivos similar à diversidade do meio musical. Porém, cada cultura é única e, portanto, os formatos dos cursos de música podem refletir essa mesma cultura,

formando os estudantes para as oportunidades emergentes no meio. Neste sentido, os propósitos educativos são o reflexo do meio cultural envolvente, pelo que num meio caracterizado por uma forte tradição orquestral, podemos imaginar que as escolas preparem os alunos de maneira diferente que outras escolas onde o meio musical envolvente careça destas instituições. Uma das razões que mais suporta esta perspetiva é uma ideia exposta pelo mesmo grupo de trabalho de Hildén et al. que afirmam:

Differences in cultural traditions and infrastructures influence national music education systems in many ways. Furthermore, the great variety of educational systems and approaches across Europe has had an impact on music education systems as well. These differences are reflected in overarching educational goals, teaching methods, structures, career options for instrumental/vocal teachers and the role instrumental/vocal teacher education plays in higher music education institutions.

(Hildén et al., 2010:13).

Acreditamos que o facto de haver práticas ligadas à educação musical em cada país que reflitam a cultura musical patente na sociedade pode ser um forte indicador da perpetuação de práticas musicais e de uma valoração diferenciada de certas práticas no seio musical. A existência de infraestruturas e programas que apoiem uma prática musical como a prática orquestral e que seja amplamente transmitida na sociedade pode refletir a importância dada a este âmbito musical. Para concluir, citamos os mesmos autores que remetem para esta mesma realidade:

The geo-political and historical backgrounds of countries have an impact on cultural policies, which are clearly articulated in the structure of music education systems. For example, in many Central and Eastern European countries the music education system is usually free of charge and accessible through an extensive network of state music schools, aiming to identify talented young students and providing them with an intense, specialist music education. In most Western European countries, music schools (where they exist) charge student fees and there is wider participation beyond just talented students.

(Hildén et al., 2010:31)

É claro, através do supra exposto, que as políticas de educação a nível musical estão bem diferenciadas na Europa, consoante o valor da música Clássica implicado nas mesmas culturas.

## 2.3 Escolha do destino

Ao elaborar a seguinte lista de centros que se possam apresentar como uma possibilidade para o prosseguimento de estudos dos alunos portugueses, algumas condicionantes foram tidas em conta para que a descrição se tornasse o mais imparcial possível.

Em primeiro lugar, investigar todas as possibilidades de prosseguimento de estudos, relacionando a qualidade dos professores e instituições de ensino com o meio cultural e a qualidade/custo de vida, seria uma tarefa absolutamente exaustiva e que poderia muito bem ser tema para uma futura investigação. Por isso mesmo adotámos a posição do aluno que, ao ter interesse em prosseguir os estudos, procura informação na internet acerca das escolas, professores, provas de ingresso, valores de propinas, entre outros. Aliando a estes aspetos avaliaremos, de uma forma abrangente, a situação orquestral de cada país e as possibilidades de trabalho futuro nessa mesma região.

Em segundo lugar, a relativa proximidade com o nosso país foi também uma condicionante, eliminando por isso as possibilidades fora do velho continente. Não querendo retirar mérito às instituições de ensino de outros continentes, a verdade é que só o facto de se ter que apresentar provas nesses estabelecimentos de ensino de forma presencial representa mais um grande encargo (no caso dos tubistas, uma viagem dessas com o seu instrumento representaria um investimento elevadíssimo). No contexto desta investigação em que a tradição orquestral é determinante, arriscaríamos eliminar do estudo os continentes africano, asiático e da Oceânia. A América do Norte, onde existe uma tradição orquestral significativa e um reconhecido bom nível orquestral, ficará fora do contexto investigativo tanto pela distância física como pela reduzida densidade orquestral quando comparada com a Europa. Para além disso, as propinas anuais de uma instituição de ensino norte-americana que no mais normal dos casos ascende a várias dezenas de milhares de dólares, são um fator deveras impeditivo para a conjuntura económica portuguesa.

Um terceiro ponto são as facilidades apresentadas para um prosseguimento de estudos dentro da União Europeia. Havendo uma muito maior facilidade de deslocação dentro deste espaço político e económico, uma saída além da União pode representar uma situação muito mais complicada e trabalhosa, que muitas vezes é tida em conta pelos estudantes que buscam nos dias de hoje a máxima mobilidade.



O nível de vida e as propinas são seguramente algo que interessa aos alunos. Sendo o curso de música em si difícil de sustentar economicamente (devido aos vários instrumentos a adquirir, no valor de vários milhares de euros cada um e a sua deslocação, bem como muitos materiais de conservação inerentes à prática musical), um custo de vida muito alto e um valor de propinas igualmente elevado podem ser impeditivos, mesmo que o centro de estudos desejado apresente condições ótimas. Contudo, conta também a tradição emigrante portuguesa no país de acolhimento, a qual poderá porventura ajudar o aluno a sentir-se mais confortável nos tempos iniciais. Esta emigração, se levada em conta ao nível dos músicos da mesma área performativa (instrumentos de sopro de metal) num centro musical, pode ser um fator ainda mais decisivo pois poderá servir como exemplo de possibilidade de sucesso a seguir. Como confirmado por Holoman (2012), *“Great houses anchor a city. They afford the public satisfaction and pride, and visitors fond memories”* (p.31).

Uma última consideração será o facto de mesmo que um aluno se decida por uma possibilidade de estudos, esta não será certa, dada a competitividade dos processos de seleção. Trata-se aqui apenas de encontrar a solução que apresente as características ótimas. Porém, espera-se que qualquer instituição de ensino superior consiga preparar os alunos para o mercado de trabalho, como refere Cox (2010): *“Higher Music Education aims first and foremost to produce high-quality, versatile musical practitioners, although it seeks to ensure that they will also be musicians with lively minds, a thirst for knowledge and good problem-solving skills”* (p.30).

### 2.3.1 Alemanha

Nas palavras de Schreiber:

The Germans are the world champions of orchestra – in particular, publicly financed theatre, concert and radio orchestras provide structure and a face to Germany's music life, giving it a sound that projects far and wide. [...] The majority of the over 130 professional orchestras (including some 80 theatre orchestras, 30 concert orchestras and 13 radio orchestras) with their roughly 10,000 members are well distributed about the country.

(Schreiber, 2010:pará.1)

Com duas simples frases, Schreiber descreve a paisagem orquestral da Alemanha, evidenciando o facto de tal concentração de orquestras não ter comparação no mundo

inteiro:

The fact that no other country can muster such a wealth of orchestras reflects history, the political history of Germany. The orchestral diversity originates from the 18th and 19th centuries, when Germany was divided across countless territories.

(Schreiber, 2010:pará.3)

Mesmo tendo uma enorme quantidade de orquestras, os processos de admissão e os contratos dos músicos estão muito bem regulados. As orquestras estão hierarquizadas por níveis segundo a sua dimensão e qualidade, com uma remuneração correspondente ao seu nível e ao custo de vida em relação à cidade onde se encontra sediada. Para além deste ponto, os músicos pertencentes à orquestra são tratados como um “normal” trabalhador, tendo os seus direitos sociais como seguro de doença, férias e reforma assegurados. É também de referir que nas orquestras alemãs é recorrente haver dois chefes de naipe (solistas) para um mesmo grupo, o que permite uma rotação constante dos músicos dando tempo para os músicos se prepararem e assim a orquestra manter um alto nível de rendimento, sendo esta prática quase exclusiva das orquestras alemãs.

Em termos de admissão de novos músicos, as audições seguem padrões de repertório standardizados e a decisão de entregar o lugar cabe à orquestra inteira e não a um conjunto de músicos. O período de experiência é, no entanto, mais longo no país germânico que nos outros países. A Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001) afirma que *“British and to a lesser extent Finnish orchestras require far shorter trial periods. The longest ones happen in German orchestras”* (p.45). Se o normal é que o novo membro seja experimentado por um período de um ano, este pode ser prolongado ou mesmo ser fixado inicialmente em dois anos, como em algumas orquestras. As mesmas autoras (2001) referem que *“This huge difference may be a result of higher competitiveness within the central área”* (p.11).

As Universidades e Escolas Superiores na Alemanha apresentam uma estrutura própria. Ao contrário de muitos países europeus, um professor a tempo inteiro não poderá continuar a sua atividade em orquestra, sob pena de não poder acompanhar devidamente os alunos. Contudo, a um músico de orquestra é-lhe permitido ter um meio-lugar de professor na universidade, o que acontece grande parte das vezes. Um dos grandes entraves para o acesso a Universidades e Escolas Superiores deste país será sem dúvida o idioma, sendo neste momento requerido na altura da inscrição para a prova de admissão um diploma de nível A2 de uma instituição oficial, e um diploma B2 no momento da matrícula que

comprove o domínio do idioma por parte do aluno. Este procedimento foi aplicado recentemente, tendo os alunos antigamente um período experimental de um ano na universidade para aprender o idioma (no caso de terem sido admitidos). A escola oferece habitualmente aulas de alemão aos alunos que assim desejarem, representando as propinas uma grande vantagem, as quais variam, segundo as informações fornecidas pelas escolas, entre os 110 e os 324 euros por semestre, dependendo da cidade (custos de vida) em questão. Este valor engloba uma contribuição para a segurança social e um passe para todos os transportes públicos da cidade, o que representa uma vantagem considerável para os alunos, permitindo-lhes deslocar sem custos pela cidade. O custo de vida nas cidades alemãs varia muito, desde uma acessível cidade de Berlim a uma cara cidade de Munique ou Hamburgo, os alunos poderão ter em conta os valores no momento da decisão. Quanto ao panorama orquestral, este será desenvolvido posteriormente em pormenor.

### 2.3.2 Inglaterra

É deveras atrativo para um aluno português que pense em ir estudar para o estrangeiro, a facilidade de já saber falar o idioma requerido (inglês) e de poder ingressar num centro cultural com tanta tradição como Londres e a Inglaterra. Inglaterra tem um panorama orquestral bastante acolhedor, com bastantes orquestras e, em especial no que toca à capital, há uma grande quantidade de orquestra de grande nível. Contudo, as orquestras inglesas diferem muito do resto das orquestras europeias: excluindo as orquestras da BBC e uma ou outra exceção com contratos fixos, todas as outras orquestras, incluindo algumas das mais famosas a nível mundial, apresentam contratos aos músicos sem regalias sociais (saúde e reforma, por exemplo), tratando-os quase em regime de trabalho independente. Esta é uma postura que deixa os músicos sem segurança, só havendo retorno por aquilo que se trabalha. Por isso mesmo, as orquestras apresentam uma quantidade de trabalho muito considerável, digressões frequentes e uma pressão maior, podendo aplicar-se aqui a ideia Grimaud de que ninguém é insubstituível neste ramo. O procedimento de seleção de candidatos é igualmente diferente. *“British orchestras differ greatly from the others in that they focus to a far greater extent on professional experience criteria, and frequently neglect training criteria”* (AEC, 2001:27). Desta forma, as orquestras britânicas assentam o seu juízo na experiência orquestral de um candidato e não

tanto nas suas capacidades no momento da prova. Compreende-se que para um lugar com tantos concertos seja conveniente alguém que já tenha bastante experiência e por isso os tempos de experiência são também especiais nesta cultura ao que a Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001) afirma:

The “trial period” plays a very different role in the UK, where it is considered as the second and final round of the selection procedure. Many first-selected applicants may be invited for these trial periods, which may be renewed as long as needed until the final decision of the orchestra.

(AEC, 2001:11)

Daqui podemos ver que, ao contrário de outros países como a Alemanha em que apenas um candidato é convidado a iniciar um tempo de experiência, no Reino Unido a prática comum é convidar vários candidatos que se considerem aptos ou reconhecidos no meio para fazerem vários programas à vez, até a orquestra se ir decidindo a eliminar alguns candidatos restando um finalista, que pode vir a tornar-se ou não efetivo na orquestra. Este processo, ainda que possa ser de curta duração para alguns candidatos, dura grande parte das vezes vários anos.

A instabilidade dos músicos a nível orquestral levou a que muitas vezes se tenham feito públicas tais dificuldades, como Williams (*apud* Price, 2006), que durante 20 anos trabalhou na *London Symphony Orchestra*, diz: “[...] *music is a fantastic hobby but difficult to do every day for a living*”. As condições do trabalho remunerado são um ponto referido por Stemp (*apud* Price, 2006): “*Work undertaken by orchestra players to supplement their pay packets includes aromatherapy, odd-jobbing, taxi-driving, childcare and cleaning. These are highly trained professionals at the very top of their field*”. É realmente complicado após conseguir um lugar invejado por outros músicos, ter que subsistir através de outros trabalhos. Stemp (*apud* Price, 2006) refere que: “*Meanwhile, the problems of stress, bullying and burnout have reached such a pitch that the Association of British Orchestras has just announced a Healthy Orchestra Charter*”. Perante duras e pouco estáveis condições de trabalho é normal que os músicos não consigam aguentar ao melhor nível as suas performances. Stemp (*apud* Price, 2006) evoca a eterna pergunta a um músico profissional: “*And to cap it all orchestral musicians feel unrecognised as professionals in this country. People say to you, 'Oh, you play in the Halle, how wonderful. What's your day job?'* ”. Neste sentido, Holoman descreve a situação contratual dos músicos em Inglaterra por comparação ao resto da europa:

In the United Kingdom, by sharp contrast with these labor practices (and excepting the state-owned BBC Symphony Orchestra and its siblings), there have been virtually no ongoing contracts for orchestral musicians since the 1950s, per-service agreements having taken their place. [...] Elsewhere in Europe (and at the BBC), much of the orchestral enterprise is, one way or another, state controlled.

(Holoman, 2012:28)

Existem inúmeras Universidades e Escolas Superiores de música em Inglaterra, mas sobretudo em Londres e Manchester. As propinas, que subiram de valor recentemente, rondam as 8.300 e as 10.000 libras por ano, um valor difícil de suportar por um normal agregado familiar em Portugal. No entanto, a possibilidade de estudar com professores de orquestras famosas como a *London Symphony* ou a *London Philharmonia* tornam os estudos neste país bastante apetecíveis juntando ao facto de o domínio do idioma ter um papel muito importante e mais facilitador neste país.

### 2.3.3 França

Um dos países com uma maior tradição musical é decididamente a França. No entanto, perante tal tradição, a escola francesa não é das mais faladas quando o tema é a orquestra. No meio musical, a escola francesa é conhecida pela vocação solística, tanto é que inclusivamente em provas de orquestra a parte solística é a mais valorizada. Em vez de darem importância aos excertos de orquestra e ao conhecimento orquestral do músico, quase todas as rondas são baseadas em obras solísticas e, nas palavras da Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001) “*131 tis astonishing to note the difference between British and French orchestras relative to the main criteria used in the final decision, with ensemble and social skills for the former and individual instrumental skills for the latter*” (p.11). Em algumas orquestras francesas existe ainda um cargo único no meio, o super-solista, que se afigura como o chefe de um grupo de instrumentos e que apenas toca os programas mais importantes, reflexo da identidade orquestral francesa. As orquestras existentes neste país apresentam boas condições contratuais aos músicos, ainda que o retorno salarial possa não ser o mais atrativo na Europa, quando comparado ao nível de vida.

A particularidade do ensino em França reside em ter apenas dois conservatórios

superiores: Paris e Lyon. Como afirma Cox (2010): “*candidates must have graduated from the Conservatoires supérieurs of Paris or Lyon and so have a high level of performance skills*” (Cox, 2010:100). Existem também outros conservatórios dispersos pelo país e dentro da cidade de Paris, mas os únicos reconhecidos como prestigiantes são os dois já referidos. Isto torna a concorrência muito maior para entrar nestes conservatórios visto que todos os alunos preferem prosseguir os seus estudos nestas instituições. Um aluno que consiga ingressar numa destas instituições teria que investir cerca de 650 euros de propinas anualmente e apresentar um nível de domínio do idioma francês B1, através de um certificado por uma instituição oficial. Tendo em atenção que a dinâmica cultural de Lyon não tem comparação com a de Paris, acreditamos que a decisão se inclinaria pela última opção, ainda que os custos de vida sejam muito maiores que na primeira opção. Um ponto a ter em conta é o nível de sucesso atingido pelos alunos do Conservatório de Paris no meio musical, sendo uma referência especialmente para os instrumentos de sopro de madeira. Não menos importante de referir é a grande comunidade portuguesa na capital francesa, que poderá ser um elemento facilitador da adaptação do estudante à cidade.

#### 2.3.4 *Áustria*

Viena, a cidade em que viveram Mozart, Beethoven, Brahms, Mahler e Schönberg, era um caso aparte. Já o andar nas ruas faz sonhar com as obras primas de uma constelação, melhor diria de uma galáxia, dos maiores génios criativos da música dos últimos 250 anos.

(Cassuto, 1999:35)

Desta maneira descreve Cassuto o ambiente cultural de Viena, distanciando-se esta cidade de todas as outras do país no seu nível cultural e tradição. Mesmo Salzburg, Graz ou Linz, terras de muita tradição musical, não chegam ao incrível nível cultural apresentado nesta cidade. Para além de ter uma grande qualidade de vida, esta cidade apresenta um investimento cultural musical muito grande, com um panorama orquestral igualmente grande. As condições apresentadas aos músicos são bastante boas, representadas por contratos fixos de trabalho com direitos sociais.

Devido à sua tradição, é um centro muito procurado por estudantes de todo o mundo, em parte também pela fama gerada pela Filarmónica de Viena e os seus concertos de ano novo transmitidos para todo o mundo, que tornam esta cidade tão aclamada no meio Clássico. Como condição de ingresso é necessária a apresentação de um diploma oficial de

alemão de nível B1, que comprove as capacidades do aluno no domínio do idioma. As propinas seriam no valor de 300 euros por semestre para alunos oriundos de países membros da união europeia. O panorama orquestral é especialmente forte em Viena, havendo algumas grandes orquestras noutras cidades mas sem a mesma significância que na capital.

### *2.3.5 Holanda*

A orquestra da Concertgebouw de Amesterdão é, sem sombra de dúvidas, o estandarte da cultura musical holandesa. Esta é uma orquestra com uma tradição muito longa e apreciada mundialmente, bem como o seu som muito característico. Tal como noutras capitais europeias, é nas maiores cidades que o maior movimento cultural se faz sentir. Desta maneira, também é em Amesterdão que se concentra a maior produção orquestral holandesa. De salientar que a crise no sector orquestral levou recentemente ao encerramento de algumas orquestras e do coro da cidade pertencentes à rádio, o que levou ao despedimento de várias centenas de músicos. Contudo, para os músicos com trabalho, as condições podem ser gratificantes.

A nível de estudos, Amesterdão e Roterdão, as principais cidades universitárias a nível musical, apresentam as mesmas condições para os alunos que ingressam. Quanto à formação, Cox descreve que na Holanda:

The Master of Music graduate possesses the instrumental/ vocal expertise demanded by the profession and the technical skills and knowledge that go with this. Based on this he/she has acquired a musical-artistic personality and has developed the skills to create, to realise and to express personal artistic concepts independently and on a high professional level, being conscious of his/her position in a international context.

(Cox, 2010:108)

Sendo as aulas ministradas em inglês ou holandês, a escola obriga apenas à apresentação de um diploma de inglês que varia consoante o nível de estudos a que o aluno se propõe. As propinas são um fator a ter em conta em relação a outros países europeus, rondando os 2000 euros por ano. Ainda que Roterdão apresente um nível acessível de vida, Amesterdão representa um custo de vida maior.

### *2.3.6 Rússia*

A Rússia é um país cuja tradição musical e orquestral não se esquece. Terra de grandes compositores, sendo que a sua escola de cordas é muito conhecida, formando muitos dos virtuosos dos nossos dias. No meio musical dos sopros não é, porém, muito falada, pelo que poucos são os que sequer pensam em continuar os seus estudos nesse país, provavelmente também devido ao facto de este país não pertencer à União Europeia. Havendo um leque de escolhas tão grande, a escolha por um país em que os procedimentos com a obtenção do visa são complicados e demorados, representa um trabalho acrescido e moroso.

Quanto aos estudos, as propinas nos principais centros de estudos São Petersburgo e Moscovo, variam entre os 4500 e os 8500 euros respetivamente, segundo informações retiradas das páginas das escolas. Outra das dificuldades prende-se com a possibilidade de sair do país de estudos uma única vez por ano para visitar o país natal. Para além destes fatores, a entrada num curso nestas Universidades está dependente de um exame de russo, que será complementado com um curso intensivo antes do início do calendário letivo. Relembramos que estas condições refletem apenas a limitada pesquisa realizada na internet e que estas poderão variar na realidade.

### *2.3.7 Suíça*

Esta país sempre foi um destino preferido pela emigração portuguesa, podendo este fator ser determinante para a escolha de um centro musical suíço para prosseguimento de estudos. Devemos dizer que a Suíça apresenta, muito provavelmente, o custo de vida mais elevado de toda a Europa. Existem orquestras de renome internacional como as Tonhalle e Ópera de Zurique ou a Suisse-Romande em Genebra, sendo um país que investe muito na cultura e, portanto, os músicos têm contratos de trabalho muito bons cuja remuneração é das mais invejadas na europa. Poderão, ainda assim, não ter o mesmo peso de tradição cultural que têm outros centros europeus.

Já as Universidades suíças são a prova de que é feito um grande investimento na cultura. Para além de terem ótimas condições, contratam os professores mais conceituados do meio, sendo este aspeto muito atrativo para qualquer estudante que anseie estudar com



uma grande referência do meio musical. Se na parte alemã da Suíça as Universidades apresentam uma informação clara, na parte francesa existem escassas informações em língua inglesa ou mesmo francesa, dificultando seriamente a satisfação da curiosidade e interesse de um futuro aluno. O valor das propinas para estrangeiros rondam os 1000 francos suíços por semestre, segundo as informações consultadas, aos quais devem ser acrescidos os elevados custos de vida no país.

### 2.3.8 Itália

Os nomes *La Scala* e Santa Cecília são sonantes para qualquer músico de orquestra. Eles representam as orquestras das cidades de Milão (ópera) e Roma, respetivamente. É um país com uma grande tradição cultural e de orquestra e terra de muitos compositores cuja fama ficou para a posteridade. Infelizmente tal tradição não parece ser suficiente para dar uma estabilidade às orquestras e aos músicos, devido às constantes notícias de que até a incontornável ópera de *La Scala* pode fechar portas e os constantes apelos de conceituados maestros que publicamente pedem a sua continuidade (do funcionamento dos teatros de ópera e orquestras sinfónicas).

Quanto ao ensino superior, podendo ser constatada uma ou outra exceção, é raro um estudante de sopro de metal mencionar que quer ir estudar para a Itália. O facto de a crise financeira assolar este país compromete um futuro musical para o aluno, o que pode levar a facilmente escolher outro destino. Se nos tentarmos informar acerca das Universidades, vemos que pouca ou mesmo nenhuma informação é disponibilizada em inglês, dificultando a tarefa de um aluno interessado em ingressar numa instituição de ensino superior neste país. Certo é o facto de não serem disponibilizados cursos de italiano aos alunos estrangeiros, segundo as escolas consultadas.

### 2.3.9 Espanha

Ainda que não tenha uma tradição orquestral tão impressionante como outros países, Espanha realça-se no panorama de possibilidades de estudo pela sua proximidade física ao nosso país. Que justifique a mudança de país, são duas as escolas que apresentam um nível reconhecidamente alto de alunos. A Escola Superior de Música da Catalunha,

cujas aulas são ministradas em espanhol, catalão e inglês, apresenta um valor anual de propinas de cerca de 4500 euros (segundo o apurado na Internet), bastante superior ao valor vigente em Portugal. Mas a Escola Superior mais prestigiante de Espanha é, sem dúvida, a escola Rainha Sofia. Esta escola distingue-se por contratar alguns dos melhores professores do mundo, exigindo por isso um valor financeiro bastante impeditivo, a rondar os 19000 euros anuais, e um depósito de 450 euros de reserva de lugar. Perante tais condições, os alunos teriam de ponderar muito bem a possibilidade de ingressar em tal instituição. De salientar que nesta instituição o único instrumento da família dos metais a ser lecionado é a trompa.

### 3. Literatura Especializada no Ensino da Música

De uma extensa literatura analisada relativa a métodos de aprendizagem de um instrumento de sopro de metal, a grande parte dos estudos baseava o seu conhecimento a partir de uma aprendizagem holística, poucos foram os que descreveram em algum momento algum conhecimento científico para fundamentar as suas premissas. A longa história de prática musical com instrumentos de sopro de metal segundo o modelo mestre-aprendiz, leva a que a aprendizagem tenha sido empreendida de forma holística e o conhecimento transmitido dentro da mesma cultura musical. Como o mais antigo dos instrumentos de metal com as formas e técnicas quase definidas - como as vemos atualmente - o trombone teve, como nos diz Oliver (2010), um uso muito prolífico durante os séculos XVI e XVII (p.6). Nesta altura, ainda que não existisse o conceito de orquestra como o temos hoje, a prática instrumental era já uma realidade e os instrumentistas mais reconhecidos eram procurados para serem professores das gerações seguintes, uma prática que se mantém até aos dias de hoje. Não devemos esquecer que muitos professores, nomeadamente na Alemanha, escreviam os seus próprios livros de estudos e exercícios que utilizavam nas suas classes, permitindo assim um registo das técnicas e convenções vigentes.

Numa primeira instância fazemos referência a um dos mais antigos métodos para instrumentos de sopro de metal de que há registo, da autoria de Clarke (1912) e que ainda hoje se encontra em voga: “[...] *correct the least mistake you make immediately. Bad*

*habits are easily formed and difficult to remedy*” (p.4) e ainda de outro livro incontornável da literatura de instrumentos de sopro de metal, por Farkas (1956): “[...] *pressure is an easy habit to acquire, a difficult habit to break, and one of which we apparently are all guilty at some time of ours careers*” (p.65). Fazendo uma breve alusão aos livros de especialidade de performance, estes consistem em séries de exercícios aconselhados por famosos instrumentistas e/ou pedagogos. A grande maioria dos instrumentistas procura nos livros de especialidade exercícios milagrosos que os faça tocar melhor. Porém, colocar o enfoque nos estudos do corpo e da mente e de como controlá-los ao serviço da música, seria um caminho mais eficaz.

Um dos princípios fundamentais e do conhecimento de qualquer instrumentista é que a regular prática diária é a chave para o domínio de um instrumento de metal (Clarke, 1912:4; Farkas, 1956:30; Johnson, 1945:4; Lehman & Hoe, 1977:13; Little, 1984:36). Tal como explicado por Vizzuti (1991), “[...] *the secret to constant and quick improvement on the trumpet is consistent daily practice, while keeping the fundamentals of efficient breath control and musical artistry in mind at all times*” (p.2). Mas não é apenas conseguindo manter uma rotina diária de estudo que se consegue um estudo coerente do instrumento. Segundo Farkas,

When one decides to master a wind instrument, he dedicates a large part of his life to that instrument; he devotes many hours as the instrument's slave before becoming it's master. Even then the master must always be a partial slave.

(Farkas, 1956:46)

Por outras palavras, quando se pretende dominar um instrumento são indispensáveis o compromisso, a atitude e a dedicação. Se o aluno não está concentrado e dedicado, estará propenso a cometer mais erros, os quais se repetirão na sessão de estudo seguinte. É aconselhado um estudo que não seja muito violento, pois tratando-se de músculos sensíveis do corpo a vibrarem contra metal, a probabilidade de serem sobrecarregados é muito grande. Contudo é necessária uma prática a tal ponto suficiente que permita ganhar resistência muscular, tal como acontece com um desportista, pois segundo Farkas (1956) “[...] *a cross-country runner does not gain his endurance by strolling around the block, and the musician will not get his by practicing for a half-hour daily*” (p.63). É também necessário que a quantidade de estudo diária seja um mínimo para que permita haver repetição. Farkas (1956) defende a repetição como o principal meio de

aprendizagem (p.30), e tal como vimos anteriormente, permite a memória muscular. Porém, a sobrecarga deve ser evitada, ao que Clarke (1912) refere que: “[...] *the muscles which control the lips must be trained until they are elastic and strong, and always remembering that only a slight pressure and not brute force is necessary to produce a tone*” (p.4). Depois deste conjunto de referências ao estudo, convém realçar que devemos tentar, salientando as palavras de Clarke (1912), “[...] *to improve to some extent each day and to experience that satisfying pleasure in having conquered what at first seemed an impossibility*” (p.4), desta maneira subindo a fasquia das possibilidades e dando azo a novos desafios.

Há alguns anos o conhecimento do funcionamento do corpo por parte dos professores da especialidade era ainda aparentemente reduzido, como podemos notar na citação de Marsteller (1974), “[...] *there are no explanations of the use of the tongue, embouchure or breathing*” (p.4). A verdade é que temos assistido a uma proliferação de ideias e teorias para, de uma maneira sensorial, controlar o corpo. Marsteller (1974) concluía há algumas décadas acerca dos seus exercícios, “[...] *while they can be used as warm-ups, their principal functions is that of calisthenic exercises for the various muscles using in playing the trombone, with the objective of improving coordination, strength and control*” (p.3). Esta abordagem talvez simplista primava pela simplicidade e pelo objetivo único de habituar os músculos a uma maior elasticidade. No entanto, o desejo por controlar e otimizar processos físicos do corpo foi uma corrente crescente e começou a dar-se valor ao treino da respiração, entre outras coisas. Pilafian e Sheridan (2002) atestam que “*Breathing correctly when singing or playing a wind instrument uses a great deal more of our lung capacity than we normally do use in everyday life. This extreme use of our airflow is a skill that must be practised*”. A necessidade de treino da respiração num instrumento de sopro parece fazer todo o sentido, para a tornar mais eficaz, visto ser a fonte da produção sonora. No entanto, muitos mitos e hábitos pouco convencionais surgem desta vontade de controlo, podendo levar a métodos de ensino muito pouco ortodoxos, por vezes surreais, em que os danos podem ser irreparáveis. O nosso corpo é o reflexo da nossa mente e da nossa vontade pois a um estímulo do cérebro corresponde um processo físico, devendo ter-se em conta que a atividade sensorial e analítica do corpo pode ser muito enganosa e nada nos prova que conseguimos sentir todo e cada órgão corporal com exatidão e controlá-lo segundo a nossa vontade. Acresce que tocar um instrumento de

metal não é uma atividade para a qual o corpo humano tenha sido otimizado, muito menos fazer tal atividade contrariando os movimentos naturais do corpo. Algumas crenças, suportadas pelo papel exemplar do professor, levam a que muitos alunos, à falta de informação específica nos métodos de performance acerca do real funcionamento do corpo, cresçam com problemas na sua prática musical.

Um outro ponto sobre o qual recai alguma importância é o do instrumento em si. Famosos são os casos dos violinos antigos cujo valor aumenta com o tempo, dado que a madeira vai ganhando qualidade, tornando-o mais valioso. Nos instrumentos de metal, o material tende a depreciar-se com o tempo e por isso a valer menos. Contudo, há instrumentos de muita qualidade e que perduram com os anos, sendo estes naturalmente mais caros. Ainda que a produção em série seja a mais comum, é na Alemanha que existem - devido à sua grande tradição de música e orquestras - os mestres de instrumentos que passam, tal como os músicos, por treinos auditivos e de técnicas de molde de metal para poderem produzir exatamente num instrumento aquilo que o músico tem em mente. No entanto, e segundo Bobo (1993), devemos ter em conta que os instrumentistas de metal, tal como os cantores são os únicos em que a fonte sonora é orgânica (p.5), por isso mesmo, *“[...] the horn is just like the horn in the old-fashioned phonograph, an amplifier. It magnifies the vibration of the lips at the same time vibrating in sympathy with them and adding its own tonal characteristics”* (Farkas, 1956:19; Bobo, 1993:3). Desta forma, a influência do músico sobre o instrumento na produção de som é provavelmente muito maior do que na maioria dos outros instrumentos, sendo que a diferença entre um instrumento feito em série e um feito à medida não justifica, na maior parte das vezes, o investimento. Em suma, a produção de som é explicada de forma muito simples por Farkas (1956), *“This vibration is created by the breath being moved through the lips while they are in tension. [...] To reach the necessary resilience, we must tense the correct muscles in “making” an embouchure”* (p.19), e importa lembrar o referido por Bobo (1993) que *“[...] because your embouchure is organic, you must take care of it and keep it healthy”* (p.5). Acima de tudo devemos ter em mente a máxima de que a técnica deve estar ao serviço da música. A preocupação com a perfeição do domínio instrumental é muitas vezes exacerbada e esquecemo-nos do grande propósito que é a música. Como nos lembra Little,

[...] imagination can make the difference between a technical performance and a musical performance. Proper technical execution, although necessary, will not create a meaningful,

musical experience unless the performer is using his/her imagination to convey a mood or feeling to the listeners.

(Little, 1984:36)

Em relação à literatura especializada da aprendizagem musical convém apenas acrescentar a constatação de Hildén et al. (2010) que nos lembram que nem todos os instrumentos beneficiam da mesma riqueza de literatura neste tópico. Como afirmam: *“in violin and piano there is a wealth of pedagogic material and teaching methods, whereas these areas are less developed for instruments such as bassoon, tuba or double bass”*. (p.26).

#### 4. Aprendizagem musical de um instrumento de sopro de metal

Segundo a legislação portuguesa do ensino superior artístico, reconhece-se que “[...] nos ensinos da música e da dança há uma educação artística e um adestramento físico específicos que têm de iniciar-se muito cedo, na maior parte dos casos até cerca dos 10 anos, constituindo assim uma opção vocacional precoce” (Dec.-Lei n.º 310/83: preâmbulo). Ainda que a lei portuguesa suporte a ideia de que é necessária uma exposição muito precoce às práticas artísticas e musicais para mais tarde serem prosseguidos estudos neste ramo - prática que pode ser muito benéfica -, a aprendizagem musical em fases posteriores da educação não deve ser limitada. Citando Gomes (2000) “[...] a definição dos conceitos de talento e de aptidão musical, ainda predominantes na nossa sociedade, tendem a remeter para um nível mitológico de carácter subjectivo” (p.7). O desenvolvimento das capacidades musicais de forma precoce pode ser fortemente condicionado por vários fatores, independentes da vontade do músico. Por conseguinte, o dito “talento” poderá ter a ver com outras capacidades relacionadas, como por exemplo a aprendizagem idiomática, pois esta é outra forma de associação e reconhecimento de sons. Assim, como nos descrevem Hargreaves, Miell e MacDonald (2002), *“Early musicality is seen as an integral part of early speech and language, and thus also presumably possesses adaptive significance. Speech-related and musical sounds are partly learnt in the infant’s social environment”* (p.5) o que, traduzindo pela perspetiva de Gordon (apud Gomes, 2000) *“[...] should children not demonstrate the very best in music achievement, neither their personality nor their potential is at fault. Rather, their musical environment is lacking in*

*quality*” (p.9). Contudo, referenciando Bruner,

There are two ways in which learning serves the future. One is through its specific applicability to tasks that are highly similar to those we originally learned to perform. Psychologists refer to this phenomenon as specific transfer of training; [...]. A second way in which earlier learning renders later performance more efficient is through what is conveniently called nonspecific transfer or, more accurately, the transfer of principles and attitudes. In essence, it consists of learning initially not a skill but a general idea, which can then be used as a basis for recognizing subsequent problems as special cases of the idea originally mastered. This type of transfer is at the heart of the educational process - the continual broadening and deepening of knowledge in terms of basic and general ideas.

(Bruner, 1999:17)

Esta perspectiva de Bruner vem reforçar a ideia de uma aprendizagem precoce como vantajosa, sendo um meio de estabelecer ideias importantes de forma clara desde cedo, a partir das quais se desenvolve toda uma aprendizagem mais produtiva. Contudo, não faltam exemplos de músicos que começaram a sua aprendizagem muito tarde e que hoje em dia fazem parte da elite dos mais aclamados, tema que não será desenvolvido aqui por se afastar dos propósitos da investigação.

Devemos não esquecer o ensino da música como parte fundamental da aprendizagem musical, ou seja, os fundamentos (e normas) musicais são-nos transmitidos e é através dos quais construímos e desenvolvemos toda uma complexidade musical. Esta complexidade é então baseada nos mesmos pressupostos que inicialmente nos foram dados a conhecer em forma de verdades quase inquestionáveis. No mundo ocidental somos impelidos paralelamente ao estudo de um instrumento e a um treino auditivo que nos faça entender o funcionamento do mundo musical. Por isso, segundo Cook,

[...] students are taught to recognize such things as the notes of the scale, the chordal types of “common-practice” harmony, and the basic formal schemes of the classical tradition (binary, ternary, sonata, and so on). When I say “things”, I mean the word literally: students are being inducted into the world of Western musicianship, in which music is made up of “things” to hear, constructed out of notes in the same sense that houses are constructed out of bricks.

(Cook, 1998:104)

Esta abordagem muda a maneira como os alunos de música começam a ver todo o processo. Isto porque ainda que entendamos a música como resultado de um processo natural de expressão - que precisamente por ser natural não era pensado de forma analítica -, guiamo-nos por um padrão de regras e convenções que nos ditam a validade da música. Por esta mesma razão Cook acrescenta que,

[...] it becomes increasingly difficult to conceive that music might work in other ways, or to hear it properly if it does; the harder you listen, the more you hear it in terms of the notes and chords and formal types of the Western tradition, and the less you can understand music that works primarily in terms of timbre and texture, say.

(Cook, 1998:104)

Esta abordagem tem tal profundidade que incluindo em situações do quotidiano temos a tendência para analisar tudo o que ouvimos segundo as convenções que nos foram transmitidas, seja música de outro género ou apenas sons do meio envolvente. Procuramos constantemente traduzir as realidades musicais por uma linguagem analítica. Este estudo leva a uma obsessão pela rotulação dos processos musicais de tal forma que, como citado por Cook,

[...] music is transformed from being primarily something you do (but do not necessarily know how you do) to something you know (but may not necessarily do); in other words, it is embraced within the structures of the knowledge industry, and of a society which tends to value theory above practice.

(Cook, 1998:104)

Explicando este conceito de Cook, a música passa de uma coisa natural, ou seja, que não sabemos exatamente como a fazemos, para algo que sabemos profundamente na sua teoria, mas que no fundo não exprimimos. Por outras palavras, a análise excessiva pode turvar a conceção musical, retirando o princípio básico da música como forma de comunicação; passamos a analisar tudo pela sua composição analítica e podemos até esquecer-nos da sua beleza. É por isso conveniente lançar um olhar ao afirmado por Adams:

Aprendizagem profunda requer prática. Requer uma aprendizagem sobre aprendizagem. Há tantas maneiras de aprender e ensinar como há de estudantes e professores. [...] Os aspectos técnicos “físicos” podem ser codificados, ingeridos e digeridos. Mas, a técnica isolada não faz mais arte do que uma boa receita faz para cozinhar uma grande refeição.

(Adams *apud* Carolino, 2007:14)

Pela ideia de que o excessivo tecnicismo na música pode ser limitador, não podemos menosprezar o facto de que os músicos necessitam de renovar as suas capacidades técnicas diariamente. Mais do que renovar, com o avançar da idade estas precisam de ser bem reforçadas, pois as capacidades físicas muito dificilmente melhoram com o passar dos anos. Por isso mesmo Pochineri (2006) lembra que “A necessidade da



formação permanente é-lhes exigida para a manutenção das habilidades técnicas requeridas para a prática de seu instrumento e para seu aprimoramento artístico e, até mesmo, para a obtenção e manutenção de seus empregos, dentro de um mercado de trabalho restrito, exigente e instável.” (p.8). Num meio pré-profissional, aquele que encontramos nas Universidades de música, os estudantes passam por um processo de aprendizagem muito peculiar em que o professor surge na forma de mestre, no qual o aluno deposita a sua confiança. Isto deve-se, como sugerido por Hildén et al. (2010), ao facto de *“Instrumental/vocal teachers are often high-level performers in a particular field and can be regarded as specialists of their instrument and its repertoire.”* (p.42). Isto não acontece unicamente no ambiente escolar na situação de professor/aluno, pois Gaunt et al. (2010) referem que os alunos procuram em cursos com outros professores novas perspetivas musicais, pelo que afirmam: *“In masterclasses, student musicians often voluntarily give away their control to the master in order to gain new insights.”* (p.57). Uma tal predisposição dos alunos em experimentar novas possibilidades é pois uma condição crucial do processo de aprendizagem musical. Esta relação do professor com aluno na situação de mestre e aprendiz tem um cariz histórico e, caso o professor não desempenhe o seu papel corretamente, pode por em causa a validade de tal método. Hildén et al. descrevem no seu estudo esta particularidade da aprendizagem musical, afirmando:

As outlined above, instrumental/vocal teaching in Europe is characterised by a wide range of educational traditions and national systems. Historically, however, this aspect of music teaching was primarily associated with one-to-one tuition in music schools, colleges, conservatoires and academies or private tuition. The profession was often criticised for a perceived emphasis on technical skills and for an over-reliance on teacher demonstration and modelling, giving rise to the view that instrumental/vocal pedagogy was based on the master-apprentice model, involving strict imitation of the teacher by the student. The approach was seen to be teacher-directed rather than student-centred, and teaching conducted in the context of an inherited tradition rooted in the nineteenth- century.

(Hildén et al., 2010:37)

Esta alusão à possível centralização do professor no processo de aprendizagem é resultante de uma relação do professor com o aluno em que o primeiro apenas pretende a sua imitação por parte do segundo, não se preocupando com o aspeto central da aprendizagem musical que reside na perspetiva de aprendizagem do aluno. Jacobs (*apud* Frederiksen, 1996) afirma que *“You have to talk to the student and get an insight into his motivations.”* (p.92), referindo a necessidade de perceber como se pode levar o aluno a envolver-se mais na aprendizagem. O mesmo autor (Jacobs *apud* Frederiksen, 1996) refere

ainda que “*All teaching is a simplifying process, a weeding out of what is unnecessary or distracting.*” (p.93), contrariando a crescente complexidade musical com que o aluno se vai deparando no avanço dos seus estudos musicais, com a simplicidade da aprendizagem. A aprendizagem da performance musical, ao contrário da aprendizagem da teoria musical, deve ser assim tomada por medidas simples que evitem um bloqueio do aluno com uma exacerbada quantidade de informação a ser processada. Também outros processos simples contribuem para uma boa aprendizagem musical, não dependendo apenas do estudo do instrumento. Este mesmo estudo do instrumento e das suas possibilidades interpretativas é altamente influenciado pelo nosso conhecimento e pelas nossas experiências. Referindo Bohdan Sebestik:

[...] se um compositor escreveu uma determinada peça com um determinado objectivo, o músico deveria saber o máximo sobre o compositor, a sua época, o ambiente cultural, político e económico em que vive ou viveu e assim poder chegar a um melhor entendimento sobre a razão pela qual escreveu a obra, podendo interpretar melhor a mesma e comunicá-la melhor ao público, o que infelizmente nem sempre acontece.

(Sebestik, 2010:24)

O conhecimento do músico é percebido na sua prática musical e constitui uma parte importante da sua aprendizagem. O estudo diário de um instrumento de sopro de metal é algo que pode ser bastante físico e que envolve muitos conhecimentos da fisionomia humana e do funcionamento corporal, associado a uma complexa linguagem musical que deve ser transmitida. Porém, outras componentes da aprendizagem devem ser salientadas como a experiência pessoal. “Outra forma de adquirir uma boa interpretação é a capacidade de usar a imaginação. Obviamente esta imaginação é baseada na experiência da nossa vida. Assim, quanto mais imaginação temos melhor podemos interpretar.” (Sebestik, 2010:25).

#### 4.1 Prática e Estudo

Praticar um instrumento difere de estudar um instrumento na abordagem da aprendizagem. Ainda que esta diferença não seja abordada nos livros da especialidade, é algo que os músicos reconhecem na sua atividade. Se podemos definir a prática como um processo de repetição até conseguir o produto desejado, o estudo é algo completamente diferente. Com estudo quer-se dizer a análise do objeto de trabalho (música) e da sua

abordagem metodológica para que se consiga dominar tecnicamente e, através da técnica, passar uma mensagem musical. A importância deste tema ganha peso por ser através desta diferenciação que a aquisição de valores culturais pode ser mais evidente. Apenas a título de esclarecimento, no meio musical especializado, quando se diz “praticar”, entende-se na grande maioria dos casos “estudar”. Contudo, a necessidade de estudo por parte dos músicos é evidente, visto envolver tanto aspetos do foro físico e muscular como de processos criativos e de concentração. Arnold Jasobs (*apud* Frederiksen, 1996) atesta que *“The more advanced you are, the more practice time you need because you have to keep up with material, and cover more and more ground as a player. You really have to challenge your abilities in all directions, otherwise you begin to lose your repertoire.”* (p.159). Ao longo da carreira do músico as suas faculdades físicas vão sendo diminuídas com o avançar da idade, pelo que a criação de bons hábitos de estudo pode ser essencial para manter as capacidades de execução musical. Não será difícil de concluir que, como afirmado por Gomes (2000) “[...] de facto, um músico, que pretenda prosseguir uma carreira de instrumentista, passará toda a sua vida profissional a estudar o seu instrumento [...]” (p.178).

Tomando a repetição - como mencionado atrás por Farkas - como o principal meio de aprendizagem devido à possibilidade de memória muscular através deste processo, a prática consiste em tentar que o objeto de estudo soe bem uma vez depois de termos tentado uma infinidade de vezes. Contudo, neste contexto, a memória muscular dificilmente será benéfica como desejamos, conduzindo a três fatores: primeiro, a memória muscular estará associada à maioria das vezes em que o resultado não foi bom, perpetuando o erro; segundo, repetir erros é uma forma de diminuir a confiança que se revela determinante na hora de tocar em público; terceiro, o tempo requerido para dominar obras especialmente difíceis tornar-se inoportuno. “Isso nos leva a inferir que não adianta tocar cinquenta vezes uma partitura, sem prestar atenção e encontrar novos estímulos; não iremos nem mesmo perceber que notas executamos.” (Padilha, 2011:26). Para além de referir que a repetição por si só não representa uma aprendizagem eficaz, Padilha menciona os estímulos necessários à prática musical. Assim, o estudo deve ser feito de maneira a que o músico repita apenas bons exemplos - no sentido de os conseguir fazer facilmente bem - estimulando a confiança, e que possibilite criar bons hábitos que permitam encarar objetivos mais desafiantes. Por isso mesmo devemos ter em atenção que

os bons hábitos tornam-se naturais e que os bons exemplos musicais que criamos nos dão confiança. Jacobs descreve esta mesma ideia, baseado na sua investigação sobre a psicologia de aprendizagem dos músicos:

Anything we do that is repetitive is habit forming. Habits are like walking through a field of grass. The first time you walk through the grass, it springs up behind. After continuous walking over the spot, the grass stays down. Eventually, the grass wears down and a path is formed. In the mind, a neural pathway is formed. Once something is learned, it is learned forever.

(Jacobs *apud* Frederiksen, 1996:144)

A construção de bons hábitos torna-se por isso importante no desenvolvimento do músico e na implementação de rotinas que lhe permitam não só ser eficaz, como que lhe estimulem a uma maior e mais gratificante prática. Porém, a reversão de hábitos profundamente vinculados como os que podem suceder em níveis avançados do estudo de um instrumento, pode ser conseguida de forma ótima pela introdução de elementos estranhos. Isso quer dizer que a confrontação com elementos fora da nossa abordagem da prática instrumental pode despertar o corpo com novos estímulos que, não estando ligados aos anteriores estímulos vinculados à prática anterior, podem formar novos hábitos e facilitar a aprendizagem. Como diz Frederiksen:

Anything that is new is strange. Maximum efficiency comes from introducing strangeness to change perception of a stimulus. It is this “altered” stimulus that is then used to develop the desired response, sidestepping the previously conditioned incorrect response. Introducing strangeness accomplishes change very rapidly and can make learning easier.

(Frederiksen, 1996:144)

Numa aprendizagem ativa e estimulante, o aluno poderá criar bons hábitos que lhe permitam o domínio técnico do produto musical, podendo durante a performance abstrair-se do âmbito técnico e focando-se apenas no conteúdo musical. Citando Sebestik, 2010), “[...] se a preparação (ensaio) for feita com tanto rigor como na performance e repetida muitas vezes, durante a performance o trompista pode tocar automaticamente, sem pensar, concentrado apenas na performance global.” (p.22).

Como abordado há pouco, uma obra ao ser estudada deve ser “reduzida” a uma melodia mais simples composta pelas notas principais da original. Ao começar por uma melodia simplificada, sempre com sentido musical, será mais fácil de dominar a mesma, não cometendo erros e aumentando a confiança. Evidentemente que tal processo deve ser começado a um tempo lento e só progressivamente aumentar a velocidade, permitindo

assim uma memória muscular mais eficaz. Tal como referido por *Itzhak Perlman* (2010), devemos estudar lentamente para o nosso cérebro ter tempo de assimilar os movimentos. Para além disso, segundo o mesmo virtuoso, o que se aprende lento, esquece-se lento, perdurando a memória muscular por mais tempo. Assim, dominando uma forma mais simples da melodia original, o estudo continua com fases mais aprofundadas, tal como nos sugeriria Bruner (1999) no currículo em espiral: uma analogia muito superficial ao pressuposto do progressivo aprofundar do tema e dificuldade de execução por etapas, com dificuldade crescente. A repetição de bons exemplos não só é gratificante como sobe os níveis de confiança, sendo este um importante fator para uma melhor aprendizagem e para encarar o momento da performance. Um músico que não esteja confiante na sua performance terá dificuldades acrescidas no momento de atuar, pelo que este modelo de estudo mostra-se também benéfico no sentido de ter sempre em conta o sentido musical, lembrando que o grande objetivo é ter a música em mente, sendo a técnica uma consequência natural da música. Assim é imperativo que a melodia mais simples soe tão natural como possível e com o mínimo de esforço, evitando tensões, pois ao pensar na música, o corpo (e naturalmente os músculos) realizará as mudanças necessárias ao objetivo proposto pelo cérebro, que será tanto mais fácil de atingir quanto mais simples for a tarefa (música). Trata-se assim da simplicidade como motor do desenvolvimento musical, pois tal como dito por Frederiksen (1996), “*Simplicity, not complexity of knowledge, provides the precise physical control needed to perform.*” (p.145). À medida que avançamos nos estudos musicais, surge cada vez mais o tema da complexidade musical e do processo de criação, sendo que somos inundados por ideias e factos relacionados com o funcionamento do corpo (ao lidar com instrumentos fisicamente tão desafiantes como os metais) e com dilemas estéticos nos quais nos podemos facilmente perder com tanta informação e acabar por analisar em demasia, sem saber o verdadeiro rumo a tomar. Quanto a este tema, Arnold Jacobs é particularmente esclarecedor ao dizer:

If we study the complexities of the body, we lose simplicity and go to complexities that are impossible to comprehend. We must think simply. If I had to handle my physical structures based on my knowledge of anatomy, I would have had to quit performance years ago. Use an adult's outlook for studying the art form and the emotional content of the artistic matter to communicate, but use a child's outlook for simple physiological approaches. Think like a child, so simplicity comes through. Make simple tasks simple, not complex.

(Jacobs *apud* Frederiksen, 1996:145/6)

Jacobs desvenda a simplicidade como chave para o sucesso da produção musical ainda que as obras sejam analisadas segundo uma perspectiva madura e contextualizada como um adulto formado a pode fazer. A complexidade do corpo humano torna difícil de discernir os processos que ocorrem aquando da prática musical através de um instrumento de sopro de metal, e mesmo que fosse possível distinguir todo e cada processo, seria praticamente impossível dominar cada um deles e ainda assim ter capacidade de abstração para encarar o momento único da performance. Por isso mesmo, também é afirmado por Green e Gallwey (2015) que devemos desconstruir uma tarefa difícil em várias de menor dificuldade, para que consigamos obter melhores resultados, por via da simplificação de processos (p.47).

Há igualmente particularidades da repetição que a tornam perigosa para o aluno. Em primeiro lugar, o aborrecimento: torna-se difícil repetir uma certa melodia ou passagem inúmeras vezes com o mesmo ímpeto com o qual se começou, o que pode levar a que a aprendizagem não seja efetiva. Em segundo lugar, pode originar problemas físicos: a constante repetição, por vezes já forçada mas com o intuito de ganhar memória muscular acaba por causar danos físicos e pode ser o fim de uma carreira. Por isso mesmo Fleisher (*apud* Goertz, 2012a), pianista que foi assolado por este mesmo problema de sobrecarga muscular, aconselha os alunos a pararem frequentemente para apenas cantarem ou pensarem na ideia musical a atingir<sup>34</sup>, permitindo um alívio e descanso físicos, bem como um foco renovado na música. De facto, o descanso é de grande importância por duas principais razões. Em primeiro lugar, o descanso entre sessões de estudo permite evitar a desconcentração e a propensão ao erro. A segunda razão é puramente neurológica: “*During rest and sleep, cognitive restructuring (consolidation) takes place, giving the brain time to digest the learning material.*” (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007:78).

Um outro ponto quanto à aprendizagem técnica é o facto de a aprendizagem das obras musicais estar sempre fundamentada em outros exercícios (chamada “técnica de base”) de prática diária que permitam ganhar a flexibilidade muscular necessária e um aumento de capacidades físicas como a resistência. Uma outra condicionante a ter em conta na aprendizagem são as atitudes. Como afirmado por Trillo (2000),

---

<sup>34</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Bald begriff Fleisher auch, was seine Misere ausgelöst hatte: zu heftiges Üben. Deshalb predigt er in Düsseldorf die Entschleunigung und lässt die Kandidaten eine Phrase auch mal singen – oder nur denken.*” (Goertz, 2012, par.6)

As atitudes formam uma parte substancial da preparação humana e profissional dos estudantes. Em certos casos, convertem-se em aspectos substanciais da sua formação e, portanto, não há dúvida de que devem ser avaliados e qualificados. No entanto, isto sucede quase sempre no ensino superior e em relação ao futuro desempenho profissional.

(Trillo, 2000:64)

Na música as atitudes são uma necessidade incontestável para que se consiga empreender uma prática diária e o processo de criação musical, muitas vezes demonstradas e avaliadas pelas posturas em palco e ensaio, sendo paralelamente o espelho do resultado musical. Diferentes posições e atitudes podem influenciar os nossos níveis de confiança e a produção musical, pelo que devem ser percebidas e avaliadas.

Quanto à exposição ao público existe uma certa negligência em alguns professores ao não permitirem a performance pública dos alunos enquanto não atingirem um certo nível ou domínio. A falta de exposição pública pode incorrer num aumento do medo do palco tornando a performance ainda mais difícil. O mesmo nos diz Goertz (2012) que afirma que quem apenas consegue grandes performances na sala de estudo deve ponderar o seu desejo de tornar-se músico<sup>35</sup>. Por este motivo é ainda mais clara a necessidade de exposição ao público com frequência, sejam concertos ou masterclasses (cursos), para que se possa ganhar um hábito de lidar com os nervos, os quais nunca se chegarão a controlar por completo. O reconhecimento do público é gratificante e por isso importante para o músico, porém, será muito difícil que numa performance não exista absolutamente nenhum erro ou que esta ocorra em perfeita concordância com a vontade do intérprete. Os erros sempre foram uma parte de qualquer performance (ainda que não sejam sempre notórios) e é a partir destes mesmos que podemos aprender bastante, pelo que uma atitude que não reprima por completo os erros pode ser bem-vinda. No entanto, Eliseu Silva (Silva, E., 2010) cita Benjamin e Rosamunde Zander mencionando que “[...] esta atitude é muito difícil de alcançar e de manter numa cultura tão competitiva na qual tanta atenção é dada aos erros e numa perspectiva tão imbuída de críticas que, a voz da nossa alma é simplesmente abafada e intimidada.” (p.64). A atualidade musical tem tornado o erro num tabu em que a liberdade pode ter sido oprimida em detrimento da perfeição técnica.

Falando de processos de aprendizagem não devemos esquecer a imitação, tida por muitos como o principal processo de aprendizagem. A importância deste método deve-se ao seu forte cariz sensorial, apelando a muitos sentidos que vão permitir uma

---

<sup>35</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Wer nur im Kämmerlein musikalische Höchstleistungen zuwege bringt, sollte seinen Berufswunsch überdenken.*” (Goertz, 2012, par.4)

aprendizagem mais dinâmica. Citando Jacobs (*apud* Frederiksen, 1996), “*So the phenomenon of imitation is one of our very powerful learning tools. The sense of sight is also extremely powerful. Imitation of sounds and sight and both senses reinforcing each other is one of the ways to go.*” (p.146). Não menos importante é o facto de podermos imitar bons exemplos e com isso criar bons hábitos, criando igualmente a nossa identidade baseada nas capacidades conseguidas. Segundo o mesmo autor (Jacobs *apud* Frederiksen, 1996), “*It is perfectly legitimate to imitate characteristics from a wide variety of fine musicians and absorb their abilities. Your own creativity must be built on top of this as well.*” (p.146).

Um outro tema a focar é o do estímulo à prática instrumental. Kelly (2009) diz-nos que o facto de os estudantes de música acreditarem que a sua evolução depende de fatores como a crença nas próprias capacidades e na devoção ao estudo é um fator motivador pois revela que o sucesso de um estudante de música vai depender muito mais da sua dedicação do que à mera sorte profissional. Como afirma,

The results suggest when students believe they can succeed due to their own abilities or individual practice, a sense of intrinsic motivation and desire due to pride and accomplishment develops, and overcomes extrinsic factors such as physical challenges, income, competition, and peer influence.

(Kelly, 2009:88)

Isto leva a que a principal ênfase seja dada à prática instrumental por parte dos estudantes que acreditam no seu desenvolvimento através de um estudo eficaz. Contudo, o desenvolvimento do músico faz-se sim por um equilíbrio da prática instrumental com o conhecimento aprofundado de outras áreas musicais, como adverte Nielsen:

While the main instrument lesson involves periodic interaction between the teacher and the student, student progress is facilitated by individual practising: learning activities – alone or in a group - that occur between lesson meetings. It is expected that when students engage in such learning activities, these have an impact on the instruction and achievement on their main instruments.

(Nielsen *apud* Gaunt et al., 2010:73).

Perante tal afirmação devemos considerar que, apesar da evidente prioridade do instrumento principal, a formação do músico torna-se mais completa e produtiva com determinados conhecimentos ligados a outras unidades curriculares das instituições do ensino da música, pelo que estas não devem ser ignoradas ou menosprezadas. Também as unidades curriculares previstas pela instituição de ensino refletem as expetativas da



sociedade quanto ao músico e à sua formação.

Ainda relacionado com o tópico do estímulo à prática instrumental, devemos ressaltar o trabalho de Paul Evans que, no seu artigo (2015), liga a aplicação da *self-determination theory* na educação musical, nomeadamente na especialização da performance. Em primeira instância devemos citar o autor quando afirma:

The need for competence in music learning has only been examined indirectly, rather than specifically with an SDT focus. The underlying result appears to be in line with the competence construct: That is, that experiences of competence and achievement have a motivating influence, while experiences of excessive difficulty and inability thwart the competence need, leading to feelings of ineffectance. In a voluntary activity such as music learning, people are likely to give up when their need for competence is not fulfilled or if it is thwarted.

(Evans, 2015:68)

Esta constatação de Evans remete-nos para o anteriormente exposto pelo pedagogo Jacobs, que afirma que a simplicidade no estudo é o que origina maiores benefícios, visto a maior facilidade objetiva de conseguir uma execução mais próxima da desejada, o que acumula sensações de conquista e motivação, levando o aluno a progredir. Green e Gallwey afirmam que “*Using your body’s kinaesthetic memory in this way prepares the body for accurate performance.*” (p.72), pelo que a criação de bons hábitos e práticas de estudo que sejam memorizados pelo corpo podem levar a um melhor desempenho.

As experiências de sucesso são, por outras palavras, fatores motivadores e que incitam o aluno a prosseguir os seus estudos. Igualmente, vendo o sucesso do seu método, o aluno tende a acreditar na sua prática, dando-lhe crédito e investindo assim mais do seu tempo e confiança. A crença dos alunos mostra ser um fator fundamental no seu desenvolvimento. Assim convém citar mais uma vez Paul Evans que, analisando perspetivas de vários autores, consegue elucidar-nos acerca deste tópico:

Much work surrounds the idea of beliefs about abilities, which have been a focus of many researchers and contentious debate in recent decades. Some researchers argue for a genetic, innate basis for musical abilities (Gagn., 2009) while others argue against the existence of innate musical talents, and look to the social environment for explanations of high abilities (Howe, Davidson, & Sloboda, 1998). Regardless of whether musical abilities are innate and immutable, it is beliefs about whether they are innate or immutable that seem to matter. Those who believe that their ability is fixed are likely to avoid challenging situations and will not pursue learning, particularly if their ability is low, while those who believe their ability can be improved through effort (a so-called “mastery orientation”) are more likely to pursue challenges, attribute failures to effort rather than fixed ability, and persist in the face of difficulty (Dweck, 2000; Dweck & Leggett, 1988; Elliot & McGregor, 2001).

(Evans, 2015:68)

Esta citação é tão longa como esclarecedora. Em primeiro lugar é focada a temática das habilidades (talentos) naturais para a performance musical, sobre a qual não parece existir consenso. Por outro lado, Evans conclui que a crença por parte do aluno de que a sua habilidade é limitada pode ser o maior impedimento ao seu desenvolvimento. É de suma importância pois dar crédito às capacidades individuais e orientar os alunos através de conquistas mais simples que os coloquem na rota da conquista e motivação pessoal, o que permite a constante vontade de trabalhar para atingir objetivos mais exigentes. Ao falar de objetivos, deveremos reforçar a ideia de O'Neill e Sloboda expressa por Evans (2015) de que *"[...] those with a fixed orientation were doing twice as much practice as those with a mastery orientation to achieve the same level of performance, suggesting that they tended to do less effective and efficient practice."* (p.68). Esta ideia revela que o trabalho dos alunos com o objetivo de apresentar-se num exame onde será avaliado não será tão eficaz como uma orientação com base no desenvolvimento do aluno que não o compare com cotações standardizadas. Evans acrescenta ainda que :

The authors concluded that they had experienced the explanation as one that supported their motivation, and they endorsed the instruction because they understood its value. The externally motivated children experienced the instruction as controlling and did not internalize its value. The experiment exposed the value of a very simple pedagogical technique: explaining to students the value of a particular task can have a considerable impact on the quality of their motivation and creativity.

(Evans, 2015:74)

O facto de os alunos estarem conscientes daquilo que estão a aprender e do benefício do trabalho que devem realizar, torna o trabalho mais eficaz pela simples razão de ser acrescentado valor ao programa estipulado. Este fator eleva o nível de empenho e consequente desempenho dos alunos, estimulados pelo efeito motivacional. Sabendo os objetivos e o caminho a percorrer para os atingir, os estudantes estão conscientes e motivados para esse mesmo percurso.

Do ponto de vista motivacional há outras parcelas da equação, nas quais se inclui o ambiente de aprendizagem. Neste sentido, o mesmo Evans (2015) descreve o benefício de um ambiente que propicie a aprendizagem, pela familiaridade e suporte que este ambiente oferece: *"People depend on the formation of close bonds with others in complex social networks. Environments that are supportive of relatedness are those that provide warmth and the ability to connect with others in mutually beneficial ways."* (p.68). No caso

musical devemos acentuar o facto de a música ser um fenómeno que por si só já ajuda à aproximação social, algo descrito pelo mesmo autor: *“Finally, it is worth noting that music itself provides a natural means for social connectedness.”* (Evans, 2015:69). O ambiente de aprendizagem é, à semelhança do anteriormente exposto neste trabalho, um fator de relevo no sucesso da aprendizagem do aluno e a componente musical é algo que surge como elemento facilitador da aproximação social do aluno a uma nova cultura. Concluindo, citamos uma última vez Evans, que reporta o caso do ambiente de aprendizagem ideal:

Notwithstanding a need for research on these issues, it seems clear that music learning is best motivated within a social environment that fulfils basic psychological needs— competence, relatedness, and autonomy—experiences that are as closely associated with health and wellbeing as music itself.

(Evans, 2015:79)

## 5. Aprendizagem pela Experiência

Quando falamos em aprendizagem no contexto musical, remetemos quase sempre para a relação professor-aluno. Esta é provavelmente a mais conhecida e estabelecida maneira de ensinar a dominar um instrumento e, tal como nos dizem Hildén et al., esta prática tem um passado histórico muito antigo:

The traditions of instrumental/vocal teaching, not only in Western classical music, but in a wide stylistic framework, reach way back in music history. In most instruments, there is a rich oral tradition of teaching and learning which can be traced back to major personalities in the history of music, and is to this day passed on through the master-apprentice model [...].

(Hildén et al., 2010:41)

Ainda que este modelo tenha uma tradição secular, não é de todo linear quanto à sua aplicabilidade. No âmbito do ensino individual cada aluno é um caso particular, não podendo ser tratado da mesma maneira que os demais, com isto querendo dizer que apesar de existir um objetivo comum a atingir com os estudantes, nomeadamente o de alcançar um nível artístico de excelência, a verdade é que a abordagem pode ser até completamente oposta para diferentes estudantes com o intuito de atingir o mesmo fim. Citando Tabuteau (*apud* Frederiksen, 1996:10), *“Each student must be treated as an individual problem. How often have I had experience of teaching a class of three or four, of correcting one student with a certain observation, and finding myself called upon to say the exact opposite*

*to the next one*” (p.10). Da mesma maneira que o professor deve reconhecer a melhor abordagem para conseguir ensinar o aluno de maneira ótima, também o aluno deve perceber a melhor maneira de aprender, reconhecendo como deve empreender o seu estudo diário. Ainda que haja uma componente muito ativa por parte do aluno na sua aprendizagem, nem todo este processo é feito de forma consciente. Por outras palavras, o estudante de música é afetado por muitas condicionantes exteriores a ele e que o marcam inconscientemente, refletindo-se na sua performance musical. Nesta perspetiva é relevante mencionar Maria Gonçalves que nos diz:

A ideia de discurso interno, aquilo que está dentro do performer, como um motor, que o leva a agir desta ou daquela forma, as suas motivações e a forma como valoriza são factores importantíssimos e de relevo para a natureza da sua comunicação com o público e para a qualidade da sua resposta estética. A ideia do corpo como conhecimento (inconsciente), ou seja, o corpo como reservatório de experiência é essencial para compreender que a natureza do discurso artístico não é um acto totalmente consciente.

(Gonçalves, M., 2010:12)

Por outras palavras, os estudantes de música estão imbuídos num processo de absorção involuntária de sensações e conhecimentos que, depois de serem processados, poderão ser exprimidos pelo meio de ações entre as quais se destaca a performance musical. Correia (2007) corrobora esta ideia afirmando que: “É a nossa experiência carregada emocionalmente e estruturada sinesteticamente que simultaneamente alimenta e condiciona o jogo livre da imaginação na construção do conhecimento e em todos os actos de comunicação” (p.85). A abordar esta mesma realidade, Maria Gonçalves (2010) referencia Swanwick, explicando que os indivíduos são influenciados inconscientemente por experiências pessoais e que estas se podem refletir a nível cultural. Como diz:

Também Swanwick refere que a nossa experiência pessoal deixa um esquema ou padrão - resíduo, traço ou representação - no corpo, que muitas vezes não é apreendido pela consciência, mas que pode ser activado noutras situações. Os nossos movimentos, pensamentos e emoções acontecem no contexto da nossa história pessoal e cultural e relacionam-se com os esquemas residuais de experiências anteriores.

(Gonçalves, M., 2010:13)

Ao revelar esta influência experiencial na aprendizagem do indivíduo, podemos questionar o valor do talento ou aptidão natural como vantagem significativa no domínio de um instrumento. De facto, ainda que um músico seja muito dotado tecnicamente e que tenha uma facilidade nata em dominar o instrumento, o meio que o envolve poderá ser

preponderante na sua evolução, pelo que deve ser tido em conta na progressão de estudos. A confirmar tal ideia surge Pichoneri (2006) que, ao traduzir Papadopoulos, afirma:

[...] uma aprendizagem permeada de saberes e técnicas muito específicas, que começa desde a infância e que se alimenta da imagem do artista excepcional [...] no entanto, contrariamente ao que veicula o imaginário coletivo, a tecnicização e a complexidade das instituições que formam os músicos, notadamente os profissionais, fazem com que o 'dom' e a 'vocação' não desempenhem papel central. É o contexto social (família, meio social, condições de formação) que é determinante.

(Pichoneri, 2006:12)

Como diz Pichoneri, o contexto social pode ser deveras determinante na formação de um músico, permitindo-lhe uma maior ou menor qualidade de formação. Pichoneri estudou as condições de formação dos músicos da orquestra do teatro municipal de São Paulo para as relacionar com o posto conseguido na orquestra, conseguindo evidenciar o contexto social como determinante. Contudo, acreditamos que esta influência não se deva exclusivamente ao meio social em que o contexto familiar se apresenta como variável mais importante, mas também ao contexto cultural envolvente que poderá ser decisivo. O facto de nos envolvermos por um meio musicalmente ativo poderá ser uma experiência enriquecedora e que nos pode influenciar na nossa prática futura. Neste âmbito é especialmente valioso o contributo de Sebestik, músico trompista e professor ativo do ensino superior em Portugal que, relatando a sua experiência de aprendizagem como músico consegue refletir esta mesma ideia. Como afirma:

Paralelamente à boa experiência de tocar com bons músicos vivi um ano em Praga, cidade de grande história cultural e actividade musical, na qual podíamos visitar e ouvir os concertos das melhores orquestras, óperas e bailados. Foi uma experiência enriquecedora, cujos benefícios se fazem ainda sentir.

(Sebestik, 2010:10)

O músico descreve a experiência como uma oportunidade de conhecer novas possibilidades musicais, para além de ter vivido numa cidade com grande história cultural, permitindo-lhe uma vivência rica do ponto de vista do valor cultural. O mesmo refere também um caso particular de especial interesse para a investigação em que menciona a sua confrontação com a realidade portuguesa a nível orquestral quando se inseriu no meio. Sebestik (2010) revela que existia um leque de culturas muito grande na orquestra que veio a integrar e que, para que fosse possível uma coesão estilística, frequentemente surgia a discussão do que seria a melhor possibilidade. Como afirma:

Na Nova Filarmonia Portuguesa tive a sorte trabalhar com excelentes músicos, especialmente americanos, porque a orquestra tinha músicos de muitas nacionalidades e a minha colega 1o Trompa era americana. [...] Por causa da nossa educação diferente, frequentemente discutimos sobre formas de respiração, posição, interpretação e técnica, e foi muito interessante conhecer novas formas de tocar Trompa. [...] Como 2o trompista tive que adaptar o meu estilo e forma de tocar ao de Ellen Tomesiewicz.

(Sebestik, 2010:12)

Devemos evidenciar o facto de Sebestik mencionar a sua necessidade de adaptação a um estilo diferente, o da sua colega e chefe de naipe, ficando também desde já a ideia de que a orquestra portuguesa em questão era marcadamente uma mistura de culturas. Esta necessidade demonstrada pelo músico foi assim satisfeita pela prática instrumental. Neste ponto devemos relembrar a abordagem de Elliot (2015) que defendia um maior pragmatismo na aprendizagem musical. Para isso analisaremos o contributo de Robert Cutietta e Sandra Stauffer (2005) no livro cuja edição pertence a Elliot. Estes autores, apesar de acreditarem igualmente numa aprendizagem pelo fazer, encontram uma necessidade de balanço entre a prática e a audição musical que creem ser a mais correta e proveitosa. Assim começam por afirmar que *“Just as formal knowledge grows directly out of the verbal learning mode, technical knowledge grows directly out of the procedural learning mode.”* (Cutietta & Stauffer, 2005:128). Os autores revelam que nem sempre a audição do produto musical está presente durante a performance,

Listening during music making is not a given and sometimes seems to be the exception. The tone quality, the tempos, or the mistakes that they hear in a recording, but that they did not perceive while performing, often surprise students who hear tapes of their performance.

(Cutietta & Stauffer, 2005:137)

Do ponto de vista do músico, esta afirmação pode ter por base a abstração dos músicos durante a performance musical, que pela especificidade e tensão do momento mostra ser por vezes unicamente o reflexo das horas de estudo técnico, por outras palavras, um certo automatismo na performance. Esta faculdade pode ser naturalmente desenvolvida com maior prática e exposição a momentos de performance pública, mas convém salientar que, tal como descrito pelos autores, a surpresa dos alunos ao constatarem o seu verdadeiro produto musical, leva a crer que a gravação para efeitos de estudo individual possa ser muito valiosa para o sucesso do aluno. Cutietta e Stauffer (2005) refutam a ideia de Elliot que afirma que a audição de música por si só não constitui uma ferramenta de

desenvolvimento artístico. Para isso mencionam:

He further implies that the usefulness of listening to recordings for developing listening skills is, at best, limited. “When artistic music making (which includes artistic music listening) is at the center of the music curriculum, then listening is properly contextualized. As a supplement to music making, listening to recordings provides students with additional opportunities to develop supervisory knowledge”.

(Cutietta & Stauffer, 2005:138).

Para o que respondem que:

[...] listening as thinking-in-action or thinking in the act of listening, whether to live or recorded music, can be enhanced by making music, but music making does not guarantee the advancement of listening skills, nor is the development of listening skills past the novice level dependent on music making.

(Cutietta & Stauffer, 2005:139)

Desta forma, e perante toda a literatura revista até ao momento, devemos colocar-nos ao lado de Cutietta e Stauffer, pois acreditamos no desenvolvimento das capacidades de audição pela sua experiência. Todas as indicações que foram dadas pelos mais diversos autores relatam a necessidade de desenvolvimento de uma atitude crítica face à audição musical, sendo que a importância de cultivar um hábito de audição de obras, orquestras e outros intérpretes, pode ser tanto mais importante quando se fala do caso específico desta investigação. Esta ideia reforça a necessidade de uma aprendizagem pela experiência, tanto na prática performativa, como na arte de saber ouvir. De forma conclusiva, citamos uma última vez Cutietta e Stauffer:

But musicians are able to make music precisely because they have heard, often since infancy, the sounds of music around them. The musical practices individuals come to know through enculturation alone are the very practices in which they first engage as young children. Musicing does not happen apart from enculturated knowledge of music acquired by listening first.

(Cutietta & Stauffer, 2015:139/40)

## 5.1 A aprendizagem na orquestra

Nesta investigação foram já abordadas inúmeras perspetivas do processo de aprendizagem musical. Um dos meios mais importantes de aprendizagem quando falamos de música Clássica e que ainda não foi posto em evidência, é a formação por excelência deste género, a orquestra. No contexto desta investigação, o desenvolvimento desta

temática é muito conveniente pois trata-se da formação que os instrumentistas de sopro de metal almejam integrar. O meio orquestral tem um âmbito muito particular, baseando-se num compromisso social em que os músicos jogam com valores estéticos comuns que se revelam na interpretação de uma notação estabelecida. Nas palavras de Bento:

[...] as redes de relações e significados criados no campo de possibilidades da orquestra desenham e erguem uma gramaticalidade comum, harmónica, melódica, dissonante e rítmica. Podemos assinalar que a compreensão dos códigos convencionados da notação inscrita nas partituras são modos potenciadores de aprendizagens mediadas, no entanto, permitem a atualização e a tradução dos símbolos em gestos e linguagens estéticas de uma qualquer composição musical.

(Bento, 2012:35)

Nas palavras de Bento podemos desvendar como há uma necessidade na orquestra de, sendo um meio tão numeroso, haver uma unidade estética para que a abordagem das convenções musicais sejam feitas de maneira similar e permitam a interpretação de maneira coesa. Não menos importante é o facto de se tratar de um meio humano e de carácter social em que as boas relações entre os elementos constituintes da orquestra vão permitir uma melhor comunicação com o objetivo de unificar ideias musicais e estabelecer compromissos. Por outras palavras, interessa que cada músico esteja atento ao meio envolvente e consciente de que esse meio está carregado de valores partilhados pelos outros membros que formam essa unidade estética. Para além disso, a orquestra representa um compromisso de relações pessoais e profissionais em que as possibilidades individuais se adaptam a um objetivo coletivo. Bento é deveras expressivo ao explicar esta mesma realidade, dizendo que:

[...] se consideramos que interpretação das composições musicais pela orquestra exige a manutenção de códigos, relações, padrões rítmicos comuns, então para que isso suceda surge a necessidade de um contexto relacional que propicie a existência de uma atenção focal mútua (Collins, 2004). Por outras palavras, a sincronização rítmica, ou a coincidência temporal de códigos ou relações nas atividades da orquestra, requerem uma consciência desperta da consciência dos outros. Nesses focos de atenção mútua colocados em movimento pela ação de interpretar, de efetivar atividades, relações tonais, cadências, andamentos e emoções estão as negociações dentro dos campos de possibilidades criativas, para que, de certo modo, as práticas da orquestra e os símbolos partilhados nas redes de relações criadas superem uma formalidade vazia sem efervescência emocional ou ausência de sentido social.

(Bento, 2012:34/5)

Neste sentido, podemos destacar os códigos culturais previstos nas relações sociais da orquestra que se cruzam com a aprendizagem e historicidade de um instrumento específico por parte de um músico individual, aliado a uma tradição patente na notação



musical, que originam assim um terreno fértil em aprendizagens sociais, culturais e sobretudo musicais. De facto, o jogo de relações presente na orquestra, que incluem a negociação dos interesses individuais em prol de um interesse maior coletivo, representa um campo de aprendizagem social e que nos conduz para o conceito de comunidade de prática supra mencionado. Como refere Bento (2012): “[...] a aprendizagem de determinadas condutas sociais está presente no próprio trabalho performativo da orquestra” (p.26). Perante uma rede tão complexa de relações sociais e estético-musicais, um novo membro da orquestra sente-se impelido a ir de encontro a essa textura com a qual se depara, desenvolvendo a sua performance em função do interesse coletivo: aprendendo do meio que o envolve e assim se adaptando a ele. Como descreve o mesmo autor:

A articulação com os processos sociais e históricos de longa duração em conjunto com o potencial interpretativo das redes simbólicas disponíveis constituem o material compósito das oportunidades e dos constrangimentos, um quadro estruturado de escolhas e oportunidades, no qual a trajetória social dos indivíduos se engloba e desenvolve.

(Bento, 2012:10)

O facto de os músicos aprenderem do meio que os envolve e de os processos de aprendizagem se basearem (na sua maioria) na imitação, leva a que o meio orquestral seja propício a uma aprendizagem individual segundo um conceito coletivo.

Um outro ponto que convém clarificar é o de estilos musicais que, ainda que tenham um sentido relativo à música em si, também poderão ter a ver com a maneira como se aborda essa mesma música. Por outras palavras, não só o estilo musical pode variar como o estilo de interpretação musical pode ser distinto. Como nos clarifica Hewitt:

Consideration of ‘musical style’ in the context of performance education is complex; aspects of delineation and definition are concerned not only with the music per se, but also with the normative practices of performance and creation that are associated with the style.

(Hewitt, 2009:330)

O estilo musical conjugado com o estilo da interpretação musical são definidores de práticas musicais de uma cultura. Vendo desta perspetiva, será natural deduzir que alguém que pretenda integrar tal cultura deva seguir tais padrões estilísticos, ou seja, adaptar-se às normas para assim poder integrar-se no que representam ser as práticas vigentes. Esta integração é feita não só com conhecimento prévio das características específicas dessa cultura mas também pela aprendizagem nessa mesma cultura, o que remete para a aprendizagem pela prática como uma das mais importantes condicionantes

da aprendizagem. Hewitt explica esta mesma ligação dizendo:

The musical and extramusical aspects of musical styles constitute the elements of a 'community of practice'. This concept was introduced by Lave and Wenger (1991) in part to describe the phenomenon that occurs when a newcomer attempts to join an existing community. They focus on the normative practices that define that community, practices that newcomers must accept and adopt if they are to be accepted within that community. These practices do not necessarily define the community (that may be more to do with its purpose), but they are a necessary part of membership.

(Hewitt, 2009:330)

Esta abordagem de Hewitt espelha muito bem a realidade orquestral pelo facto de alguém que se queira integrar num meio orquestralmente definido ter que se moldar às práticas adotadas para que seja reconhecido no conjunto. Isto recai tanto sobre as relações musicais e estilísticas como sobre as relações sociais e de interação entre os membros desta formação. Citando Lave e Wenger (1991), *"Learning thus implies becoming a different person with respect to the possibilities enabled by these systems of relations. To ignore this aspect of learning is to overlook the fact that learning involves the construction of identities."* (p.53), podendo o âmbito orquestral ser associado ao conceito de comunidade de prática devido às aprendizagens resultantes das relações de um grupo com práticas bem definidas. Catharina Smilde (2005), investigadora muito prolífera no contexto da educação musical na Europa, refere indiretamente a importância das comunidades de prática no seio da música. Começa por citar Schön, dizendo que: *"In his later work Schön defines this way of working as a reflective practicum: learning by doing, coaching rather than teaching, a dialogue of reciprocal reflection-in-action between coach and student."* (Smilde, 2005:15). Tal afirmação implica uma aprendizagem pela prática em que o aluno - ou, nas possibilidades deste estudo, um novo membro da orquestra - é guiado e não apenas ensinado, com o objetivo de o integrar pela prática. A autora refere ainda diretamente o conceito de comunidades de prática:

In his study Communities of Practice, Wenger (1998) points out that learning transforms who we are and what we do, and calls it as such an experience of identity. "It is not just an accumulation of skills and information, but a process of becoming" [...]. Wenger speaks about a "transformative practice of a learning community" as one which offers an ideal context for developing new understandings. Further, he states that the combination of engagement and imagination, or two 'modes of belonging', results in reflective practice.

(Smilde, 2005:15)

Esta ideia tem repercussões diretas no tema da nossa investigação. A inserção do aluno numa comunidade de prática vai transformá-lo (ou pelo menos influenciar), levando-

o a adquirir um sentimento de pertença e interação através de uma prática refletiva. Este prisma das comunidades de prática tem uma outra aplicabilidade, como poderemos constatar no trabalho de Catherine Larsen:

It must be noted that professional communities of practice that emerge from long-term partnership efforts require sustained time to develop, resources to maintain, and administrative vision and support to enable and to encourage. Human capital is the engine, supported by insider/outsider relationships with cultural and educational organizations. Proactive inclusion of the classroom teacher in the community of arts integration professionals can support changes in classroom practice to include the arts, enable more effective use of resources, and expand the potential for students to experience authentic and meaningful arts instruction.

(Larsen, 2014:121).

Esta abordagem permite a alusão à relação das orquestras (elas também comunidades de prática) e aos meios educativos. Assim, poderemos refletir sobre os projetos educativos das orquestras que são uma realidade e podem servir para aproximar as camadas mais jovens das práticas orquestrais e culturais. De outro ponto de vista, o facto de as orquestras em si representarem uma comunidade de prática, leva a repensar a importância do professor como preferencialmente conhecedor – se não mesmo parte integrante – do meio orquestral, como forma de melhor preparar os alunos para esta realidade, algo que será debatido posteriormente em tópico oportuno.

É o conjunto de diversas variáveis que define o carácter de uma orquestra ou, como diz Shevy (*apud* Hewitt), o estilo: *“Therefore, musical styles can be usefully conceptualized as a set of culturally situated cognitive schema involving both musical and extramusical concepts”* (p.330). No entanto, a aprendizagem na orquestra e, portanto, numa comunidade de prática, pode tornar-se difícil pelo simples facto de as oportunidades de os estudantes de instrumentos de sopro de metal (no caso desta investigação) integrarem uma orquestra serem muito reduzidas. Assim sendo, é importante que as particularidades das práticas musicais vigentes sejam transmitidas no ensino do instrumento e em todo o âmbito da aprendizagem externa à orquestra, o que proporcionaria uma maior facilidade em ir ao encontro dos parâmetros desejados. Para além disso, para que esta aprendizagem seja possível é necessário que haja não só uma vontade como também um reconhecimento desta realidade por parte dos estudantes, não descurando que é necessário que os estudantes tenham a capacidade para operar essas mudanças. Como corrobora Frith (*apud* Hewitt): *“Active membership of a stylistically allied community, such as would be required by an accepted (‘authentic’) performer of that style, requires both an awareness of and an*

*ability to engage in these behaviours and processes*” (p.331). Neste sentido, a importância das práticas pedagógicas é crescente pois destas depende o sucesso dos estudantes em meios profissionais como os que encontrarão nas orquestras sinfónicas.

Perante tais considerações de nuances estilísticas no meio da música Clássica, devemos ter em conta que tais diferenciações culturais resultam em performances com características distintas mas que, contudo, não desvirtuam um dos fundamentos da música Clássica que é a fidelidade perante a escrita musical. Hewitt desvenda esta questão afirmando:

In classical music, for example, the repertoire is preserved through written documents (manuscripts, editions, scores) that carefully prescribe how works are to be performed. While performance practices change (for example with regard to tempo and pitch) most performances of Beethoven's Fifth Symphony will be very similar. Learning a new piece requires access to the score, which provides almost all the necessary information.

(Hewitt, 2009:331)

Esta constatação de Hewitt poderá causar alguma dúvida pois aborda a similaridade das performances musicais Clássicas. Tal deve-se à fidelidade dos intérpretes à obra musical, esta que fornece ao músico a informação necessária para que este a possa interpretar. Ainda que do ponto de vista técnico e da composição da obra esta possa permanecer quase, se não completamente inalterada, as influências culturais e estéticas (portanto estilísticas) distinguirão a performance musical e tornarão as interpretações diferentes e especiais. Claramente não falamos em diferenças que possam tornar irreconhecível a obra Clássica mas cuja influência cultural se sente na interpretação. Não se quer com isto dar a entender que os estudantes de música estarão limitados a um estilo musical, o que seria difícil de imaginar; pelo contrário, a influência de vários meios poderá definir a personalidade de um músico. É importante, no entanto, que o estudante consiga envolver-se no meio desejado de maneira a que melhor consiga apreender as características específicas de uma cultura musical. Em relação às práticas musicais Clássicas esta adaptação não é um processo rápido, representa mesmo um longo processo de habituação que, perante um panorama de tal competitividade a nível instrumental, poderá fazer uma grande diferença quando a oportunidade de conseguir um emprego surge. Ainda que a flexibilidade de estilos - e com isto entenda-se o estilo de uma música e não da abordagem da performance - seja encarada de forma positiva e necessária para uma melhor interpretação, o estilo próprio de uma prática musical (a abordagem da performance) traduz-se na maneira como esta mesma prática encara os estilos musicais. É uma realidade

que é aprendida não só a partir das relações musicais da comunidade de prática mas também das relações sociais que tornam o entendimento da cultura e do estilo mais aprofundado. Isto é, de facto, muito mais notório nas relações interpessoais de orquestra do que a nível individual. Citando Solis:

As Benjamin Brinner states, “More aspects of competence are foregrounded in ensemble than in solo performance” (1995: 4). Certainly, these aspects include emotional and social competence. We overtly expose, in a highly visible venue, our ability to function in another cultural and aesthetic world. In the ensemble, unlike in the lecture/discussion, in which instructors can control the discourse to their advantage, “rights” and “wrongs” actually do exist.

(Solis, 2004:2)

Com estas palavras Solis pretende demonstrar que, ainda que não existam melhores ou piores valores musicais, quando se trata de integrar uma comunidade com práticas definidas existe sim o correto ou o errado, levando a que possa ser feita uma avaliação acerca do que é ou não adequado dentro de uma cultura musical. Assim sendo, não nos será estranha a menção de Garret (2012) à ideia de Kelly: *“Kelly (2009) wrote that one purpose of music education is to help acculturate students in an effort to help them live successfully in their communities”* (p.56). Neste sentido o ensino da música no meio especializado vira-se claramente para uma perspetiva cultural e de absorção de valores percebidos. Também Hewitt (2009) afirma que: *“Pedagogical practices reflect how learning and teaching have occurred historically within a particular musical style”* (p.330). Como podemos constatar, a performance e o ensino da música estão intimamente ligados, sendo o reflexo da dualidade professor-aluno como meio primordial para transmissão de conhecimento. Citando Nketia (*apud* Southcott & Joseph, 2010): *“By incorporating music of another culture, we may better understand our own musical background [...]”* (p.11). Nketia revela um pormenor interessante ao abordar a experiencição de outras culturas musicais, que é o facto de se conhecer melhor a própria cultura a partir do momento que dela nos distanciamos, revelando um aspeto muito positivo da multiculturalidade a nível musical e dos benefícios que esta pode comportar. Concluindo, resta citar Kelly que melhor explica a evolução da transmissão das práticas musicais:

The historical relation of music to humans is an indication that the act of making music has been passed down from generation to generation. Performance practices, compositions, styles, expectations, and standards, all reflecting a specific time, have been taught and learned throughout human history due to some form of music instruction. Subsequently,

music education may arguably be one of the oldest forms of education associated with humans. Because music is such a social experience, music education is also a social phenomenon. The human interactions between teacher and student to learn music practices, songs, styles, and standards have led to musical acts and participation being shared from one generation to succeeding generations. Like music, music education has changed to reflect the human needs and capabilities of the time. [...] As human interests and capabilities have changed, so has music instruction.

(Kelly, 2009:68)

## 6. Comparar os estudos acadêmicos aos de um estudante de música

Temos falado nas peculiaridades do estudo da música desde as componentes do seu estudo bem como a prática (na verdade estudo) do instrumento. Existe igualmente um certo estereótipo do estudante de música, única e exclusivamente dedicado ao seu instrumento: verificando que realmente é necessária a prática e rotina diárias de estudo, tal e qual como um desportista dos seus treinos, podemos considerar tal estereótipo em parte verídico. No entanto, temos que mencionar o argumento de Vining (2009): *“If our knowledge of music history and music theory is inaccurate, our musical decision-making is impaired”* (p.ii). A imagem perpetuada ao longo do tempo de um músico a ter apenas aulas com o seu “mestre” aprendendo assim o ofício, é inconcebível na atualidade, até porque como afirmado por László et al. (1960), conseguir atingir um alto e artístico nível ao tocar a tuba é, sem um sério conhecimento teórico, quase impossível de imaginar<sup>36</sup>. Porém, o estudo meramente teórico não lhe permitiria conseguir dominar um instrumento para que conseguisse fazer música, ao que Vapaavuori (*apud* AEC, 2001) adianta que *“A certain amount of music theory and history belongs to the overall knowledge of a musician”* (p.65). Neste balanço teórico-prático reside a principal diferença entre um aluno de um curso universitário académico e um estudante de música em performance. Quando o aluno se encontra no patamar do ensino especializado da música a nível universitário, as dificuldades técnicas de domínio de um instrumento já estão maioritariamente ultrapassadas, pelo que o objetivo primordial passa pela educação do aluno no sentido de este se tornar possuidor de uma compreensão cultural bastante alargada que lhe permita entender o fenómeno musical. Para tal o aluno aprende de forma holística, através da experiência nas mais diversas atividades tanto impostas como aconselhadas pela instituição. Neste sentido Beard (2008) afirma: *“[...] teachers are asked to develop more*

---

<sup>36</sup> Tradução livre do autor. No original: *“Die Erreichung eines höheren, künstlerischen Niveaus im Tubaspiel ist jedoch ohne ernstes theoretisches Wissen schon kaum vorstellbar.”* (László et al., 1960).

*collaborative and constructive approaches to learning and are expected to be facilitators and classroom managers rather than ex-cathedra trainers”* (p.5). Assim a função do professor surge como orientador do processo educativo e de investigação, permitindo aos alunos uma formação mais dinâmica e ajustada às necessidades do educando, frequentando o aluno cumulativamente aulas de treino auditivo e teoria da música para que possa aplicar um maior conhecimento histórico e cultural à sua performance. O estudante frequenta os projetos de orquestra em que pode experimentar a realidade musical de trabalhar em conjunto com outros músicos, tal como é esperado dele no futuro, e frequenta igualmente diversos seminários com professores convidados que lhe fornecem uma avaliação externa ao percurso até agora percorrido e propõem novas possibilidades de desenvolver as suas capacidades. Naturalmente que depende também do estudante o maior ou menor sucesso nos seus estudos, isto porque só atuando de forma reflexiva sobre os progressos e as dificuldades, investigando acerca do fenómeno musical, frequentando cursos suplementares extracurriculares, procurando informação junto de outros pedagogos e sendo frequentador assíduo de eventos musicais da especialidade, poderá o aluno desenvolver as suas ideias e formar-se completamente como músico. Estas etapas conduzem a uma série de provas práticas finais (concertos e recitais) em que estão patentes as capacidades adquiridas pelo aluno ao longo do curso. O conhecimento cultural que o aluno apresenta no momento da avaliação é a evidência clara do trabalho realizado e para que este objetivo possa ser atingido, o aluno deve providenciar meios que o permitam ser o mais eficiente possível na atividade reflexiva.

Tendo em conta as nuances culturais da música é normal que haja uma apetência para a formação do aluno a nível idiomático, o que se traduz musicalmente pelo conceito de articulação. Desde a influência do idioma materno ao uso de diferentes trava-línguas (devido à sobreposição de sílabas que tornam difícil a dicção musical), as capacidades linguísticas são outra peculiaridade dos estudos de música na variante dos instrumentos de sopro que o difere de outros estudos académicos. Neste sentido, o facto de os métodos de instrumento se referirem sempre a sílabas de língua inglesa e universalmente aceites, e estas serem percebidas de forma diferente pelas diversas culturas, leva a que os resultados possam ser muito diversos, como comprovado por Budde:

Regarding consonants, non-native-English speakers may not distinguish between /t/ and /d/, the two consonants most commonly used when teaching articulation. In addition, native

language can affect the placement of the tongue, alter the use of aspiration, and may result in the substitution of consonants other than /t/ or /d/.

(Budde, 2011:42)

Assim pode-se concluir como referido pelo mesmo autor (Budde, 2011) que: “[...] *as such, the impact of native language must be carefully considered when teaching young musicians how to articulate on a wind instrument*” (p.42). Se falámos no que os estudantes de música diferem dos outros estudantes, talvez uma recomendação do nível musical pudesse ser aplicável a ambos, rentabilizando a aprendizagem. Para tal, citando Parncutt (2005), “[...] *students may be given advice on organizing their practice time, dealing with the stress of approaching performances, and sport and nutrition*” (p.32). Um estudo mais organizado e saudável, encarando as fases de avaliação atempadamente, pode ser a solução ideal para obter melhores resultados. Tal como um músico não se consegue preparar para um exame com uma semana de antecedência - pois mesmo que musicalmente fosse maduro, não conseguiria ter nem resistência física nem memória muscular - também estudantes de outros cursos académicos poderiam abordar os estudos de forma mais sistemática, como um desportista de elite.

Numa área tão especializada como a música Clássica, poucos são os centros culturais e as cidades em que esta área se destaca fortemente, pelo que a busca por estes locais é feita à escala mundial, dado que estes locais podem não só significar uma perspetiva de trabalho futuro, como são também centros onde a existência de múltiplos eventos musicais pode ajudar muito significativamente à formação musical do estudante, pela análise e imitação de técnicas utilizadas ou apenas por ideias que se retêm do concerto.

Talvez a área que mais diferencia os estudos de música dos restantes estudos académicos é a sua ligação com o mercado de trabalho, o que representa um verdadeiro quebra-cabeças para as Universidades de música. Se em qualquer universidade o desejo dos alunos é terminar o curso, nas Universidades de música tal não representa a prioridade dos estudantes, a inserção no meio profissional faz-se através de provas que serão melhor preparadas quando esta preparação é feita com um professor da especialidade. Como observado por Vapaavuori (*apud* AEC, 2001): “*Many of our students use 8 years or even more to finish the degree, and many don't finish it at all, although the students are expected to complete it in 5 years*” (p.65). Isto verifica-se sobretudo porque segundo o mesmo autor, “[...] *the masters degree does not play any role in orchestral recruitment*



*procedures. The audition procedure focuses only on the technical skills and prima vista playing*” (p.65). Ainda que seja importante formar-se como músico, o que corresponde a fazer um percurso académico cujas bases permitam uma melhor performance, o que se constata é que para ter um trabalho na área orquestral (no ensino é diferente, as habilitações têm o maior peso) é preciso dar provas dos conhecimentos numa audição. Por isso, diz-nos Vaapuri (*apud* AEC, 2001): “[...] *nobody wants to diminish solo playing*” (p.65) enquanto estuda na universidade, podendo ser acompanhado pelo professor que ajuda o aluno a preparar-se para as provas. Para além do mais, não é só pela necessidade de continuar a ter o acompanhamento do professor da especialidade que se prolongam os estudos. Havendo necessidade de as orquestras se reforçarem para determinados projetos, é normal convidarem alunos das principais Universidades para colaborarem nos seus programas ao precisarem de reforços, dado que são músicos em boa forma (uma rotina de estudo muito consistente) e com vontade de aproveitar oportunidades profissionais. Podendo ter a oportunidade de ganhar experiência e alguma independência financeira ao frequentar um curso tão dispendioso, Vaapuri refere que:

[...] the students will gladly take the opportunity to earn a little while studying. This of course provides a good preparation for professional life. The university is not always happy about this. Those students who work much during their studies have a tendency to prolong their studies and only half of the students will eventually get their masters degree.

(Vaapuri *apud* AEC, 2011:65)

Na seguinte imagem (fig. 1) podemos entender mais facilmente o processo de aprendizagem comum na música Clássica.

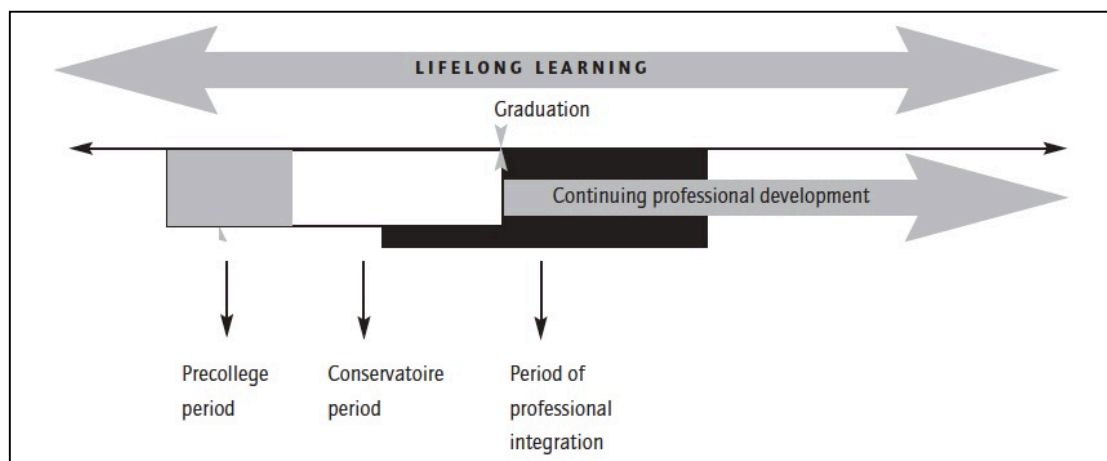


Fig. 1 – Aprendizagem ao longo da vida

Fonte: (AEC, 2001:69)

Neste diagrama é descrito o percurso do comum estudante de música Clássica, referente à sua formação e entrada no mercado de trabalho. Assim, entendemos o “Precollege period” e o “Conservatoire period” como a formação secundária e superior, respetivamente. Antes do momento de graduação (“*Graduation*”) é já iniciado o percurso profissional (“*Period of professional integration*”), que não sendo necessariamente como membro efetivo de uma orquestra, se pode tratar da realização de projetos regulares com uma mesma organização deste género. O desenvolvimento profissional continua assim, e como indicado na figura pela seta mais pequena (“*Continuing professional development*”), durante toda a carreira profissional. Não menos importante é a seta apresentada no topo do diagrama com dupla direção (“*Lifelong Learning*”), a qual é reveladora da constante aprendizagem do músico desde que nasce e influenciado por toda uma cultura envolvente, pela formação secundária e superior e mais tarde pelo meio profissional.

Este diagrama representa o grande handicap existente para as Universidades que pouco conseguem fazer para o reparar. Tal como nos confessa Vapaavuori (*apud* AEC, 2001) no exemplo seu conterrâneo, “[...] knowing that the Sibelius Academy's funding is based on the yearly number of masters or doctors degrees, you can guess that this causes us difficulties” (p.65). As palavras de Vapaavuori revelam uma diferença substancial entre os cursos de músicos e outros cursos académicos, em que a falta de alunos absolventes pode custar o financiamento dos primeiros e, conseqüentemente, a subsistência destes cursos. Outra dificuldade que surge na gestão dos cursos de música é o seu elevado custo, devido às aulas individuais que requer a variante de performance. Citando Wolf e Kopiez (2014), “Comparable to the expenses associated with studying medicine, each university admission to degree programs in drama or music is very costly due to the private lessons and small group classes” (p.246), o que nos leva a crer que a admissão de alunos deve ser um processo muito rigoroso e que tem em conta não só os melhores estudantes mas também aqueles que poderão ter maior sucesso nos estudos e vida profissional. As provas de acesso são, contudo, momentos muito peculiares e de grande complexidade tanto para os candidatos, como para o júri. Referindo-se aos candidatos às Universidades de música, Cox (2010) afirma: “The task facing audition panels is therefore one of the most complex and subtle of all assessments, requiring them to reach beneath the surface of the occasion and try to divine the real qualities – including potential for further growth – possessed by the applicant.” (p.12). Ao avaliar um candidato por um único momento performativo pode

ser injusto, se atendermos ao facto de todas as condicionantes (como o júri, o local da prova, o tempo, entre outros) poderem ser estranhos ao candidato, podendo o mesmo ter um mau dia e apresentar-se muito abaixo do seu nível normal. Ainda que possa ser um tipo de avaliação difícil de fazer e que pode nem sempre escolher os melhores candidatos, a verdade é que o processo de seleção para as Universidades de música é muito similar ao que mais tarde serão encontrados nas orquestras profissionais. Neste sentido Cox prossegue dizendo que:

It could be argued that consistency is one of the many desirable attributes of a musician and that a performance in an assessment that departs radically from the student's normal standard is symptomatic of a weakness in his or her armoury as a performer for which it is right that they should be penalised. This view is rarely of much consolation either to the student who has fared uncharacteristically badly, or to their teacher.

(Cox, 2010:11)

Mesmo podendo parecer injusto, a verdade é que a consistência performativa é um dos fatores mais importantes na área musical, em que um músico deve ter a capacidade de se apresentar a um bom nível para qualquer prova ou evento. Perante tais diferenças no acesso e frequência do curso, é possível constatar como um curso de música em performance é muito díspar em relação a outros cursos académicos.

Não devemos esquecer que nos dias de hoje, mesmo nos cursos de música as qualificações continuam a ser importantes. Durante muitos anos houve alguma segurança a nível musical na Europa em que um músico poderia ter sempre algum emprego assegurado, fosse num grupo musical ou numa escola onde lecionava. Hoje em dia esta estabilidade começa a desvanecer, tendo a maior parte dos trabalhos seguros vindo a desaparecer, caso este defendido no estudo de Aksdal et al. (2008), que sugerem que: *“Qualifications are increasingly important in the field of music as a result of changes in the music profession. [...] State funding for music is decreasing in virtually all countries and so is the number of formally organised jobs.”* (p.31). Por outras palavras, os músicos dos dias de hoje precisam não só de ser ótimos performers como necessitam de uma formação a nível pedagógica e de gestão artística que lhes permita desenvolver a sua atividade como independente, podendo atuar em várias vertentes da área musical, permitindo a sua sustentabilidade. Como dizem os mesmos autores (Aksdal et al., 2008), *“[...] the emergence of the ‘portfolio career’ in the music profession means that musicians combine several types of professional activities in order to make a living.”* (p.31). As

instituições do ensino artístico, estando cientes de que o meio artístico é inconstante, tentam munir os estudantes com as capacidades necessárias para entrar no meio artístico em geral e não necessariamente focadas exclusivamente numa vertente específica como a orquestra. Por ser uma formação tão abrangente a nível de competências performativas, educativas e de gestão da carreira, a duração dos cursos de música pode ser longa. Hildén et al., referem o estudo '*Tuning Educational Structures in Europe*', afirmando:

Since obtaining a high artistic level is not only a matter of mastering technical and intellectual challenges but is also dependent upon acquiring inner maturity as a musician, the duration of study for Higher Music Education is likely to be longer than that for most other disciplines [...].

(Hildén et al., 2010:18)

Esta citação tem particular interesse por demonstrar a necessidade de amadurecimento musical como ponto fundamental da evolução do músico. Somando a esse âmbito de investigação artística - em que o músico desenvolve as suas atividades refletindo nas suas práticas - a formação noutras áreas da competência musical vai perfazer uma quantidade bastante grande de temas a abordar para um período possivelmente limitado. Porém, não podemos deixar de referir que a notória prioridade dos cursos de música é dada à investigação artística mencionada na forma de prática musical. Citando o estudo de Gaunt et al.:

Furthermore, as research is increasingly associated with, and undertaken through, musical practice, we see the powerful role research has to play in deepening artistic practice, driving innovation, making connections between ourselves, our music and wider communities, and in stimulating dialogue and reflection.

(Gaunt et al., 2010:8)

Provavelmente uma das maiores diferenças entre os cursos de música e outros cursos académicos reside na diferenciação dos terceiros ciclos de estudos. Tal como afirmam Aksdal et al. (2008), "*A final institutional obstacle for mobility for or during the third cycle is the variation of approaches to work at this level.*" (p.24). Isto deve-se ao facto de não ser de todo consensual a composição de um terceiro ciclo de estudos a nível musical: se em algumas instituições se realiza tendo em base um trabalho escrito de investigação à semelhança de outros cursos académicos, a verdade é que noutras instituições a investigação é feita a nível performativo onde interessa sim o

desenvolvimento artístico do estudante, havendo também instituições em que este ciclo de estudos tem uma componente mista.

## 7. Programa educativo

Na área da educação musical devemos ter em conta o dito por Bamford:

[...] el conocimiento del patrimonio cultural representa un elemento fundamental a la hora de comprender la experiencia humana y de definir una identidad cultural. Y con la creencia de que la educación artística contribuye al desarrollo de la conciencia cultural se reconoce implícitamente que el arte ejerce de motor de la civilización. La voluntad cultural de la educación artística se hace eco de la importancia de las artes como legado histórico de las civilizaciones y como patrimonio nacional.

(Bamford, 2006:41)

O ensino da música está, portanto, fortemente carregado de valores culturais e históricos que influenciam o processo de aprendizagem e formam o indivíduo na sua compreensão da linguagem e estética musicais. Como nos diz Mächtel (2009), um músico é fortemente marcado pela sua educação<sup>37</sup> (p.14). A educação, para além de estar repleta de informações e refletir a cultura de um país, é algo que modifica a personalidade do indivíduo e que naturalmente a vai formar segundo uma panóplia de valores intrínsecos a essa cultura. Pelas palavras de Vergílio Ferreira,

Uma língua é o lugar donde se vê o Mundo e em que se traçam os limites do nosso pensar e sentir. Da minha língua vê-se o mar. Da minha língua ouve-se o seu rumor, como da de outros se ouvirá o da floresta ou o silêncio do deserto. Por isso, a voz do mar foi a da nossa inquietação.

(Ferreira *apud* Carneiro, 2008:83)

Esta maneira de ver o mundo, como nos é descrita por Vergílio Ferreira, é uma excelente metáfora do valor cultural do idioma. A música, como linguagem que é, tampouco está isenta de valores culturais. A aprendizagem pode ser influenciada e determinada por diversos fatores e quiçá um dos mais importantes será a escola. Citando Trillo (2000), “A capacidade de influência da escola é seguramente menor que a de outros agentes educativos, [...] mas tem, relativamente a eles, a vantagem de um trabalho mais sistemático e continuado no domínio da formação” (p.30). Neste contexto, os programas

---

<sup>37</sup> Tradução livre do autor. No original: „Ein Musiker ist stark geprägt von seiner Ausbildung.“ (2009:14)

educativos representam uma estrutura delineadora da formação e das competências dos alunos e profissionais do futuro. Como poderemos constatar posteriormente, as Universidades e Escolas Superiores de música portuguesas (função anteriormente atribuída aos Conservatórios) até há bem pouco tempo, tinham um programa descontextualizado. Com efeito, tal caso não era único na Europa, como evidenciado pela Associação Europeia de Conservatórios (AEC),

[...] until recently, most of the European conservatoires and music colleges had an approach towards music education, which was largely based on a 19<sup>th</sup>-century “romantic” concept: the development of the “great individual artist”. Study programmes were mainly focused on the performance skills of students, while neglecting many other aspects that were increasingly important for the musician to function in society.

(AEC, 2001:7)

Esta situação foi um alerta para que ocorressem mudanças, fundamentadas nas mesmas necessidades salientadas por Parncutt,

[...] personal and musical development of individual students may be supported through guided or coached self-reflection, including such personal factors as motivation, behavioural patterns, stress management, goal orientation, self efficacy, self regulation, and attributions (Dweck, 1999; Painsi, 2007).

(Parncutt, 2007:30)

A escola como instituição acreditada para o ensino e atmosfera de aprendizagem onde os alunos passam a grande parte do seu tempo, tem um poder de influência muito grande sobre o futuro dos alunos, pelo que está incumbida de promover atividades e apoios que permitam aos alunos sentirem-se seguros num processo de aprendizagem que nem sempre é fácil. No caso de artes performativas como a música, o apoio deverá ser mais orientado para lidar com o stress, a carreira e ajudar na integração dos alunos no meio cultural e profissional. Como referido em epígrafe, muitas escolas são dirigidas por antigos solistas, para os quais o foco de ensino continua a ser unicamente a atividade a solo. No entanto, uma atividade tão individualizada como a de um solista não promove a música de câmara (tocar em conjunto) pelo que o currículo pode carecer de integração dos alunos no meio, como proferido por Kinght (*apud* AEC, 2001): “*Often the ‘Hohen Kunst’ is the ultimate aim, more than professional integration*” (p.83). Como resultado de um estudo pela Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001), foi concluído que os apoios de que os alunos mais carecem na escola, incluem o planeamento da carreira artística e a

preparação de audições (p.13), em suma, as competências que lhes poderiam permitir integrar-se no mercado de trabalho, mais precisamente numa orquestra. Kinght (*apud* AEC, 2001) salienta a necessidade de uma mudança curricular: *“Schools prepare their students for musicianship and teach them music skills, but part of their education should be about preparing for the labour market, especially in the last part of their studies”* (p.83). A solução, diz a Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001), passa por:

[...] bringing recently graduated, newly recruited professionals back into the conservatoire setting to provide feedback and information to current students. Both the conservatoire and the employer could in effect be “mentors” for these young professionals, while providing invaluable information to both trainer and employer.

(AEC, 2001:13)

Em relação à abordagem docente nota-se uma certa relutância em relação à novidade, os professores, ligados a uma filosofia de ensino que deu bons resultados com eles, tornando-os em músicos de elite - tanto solistas como a nível de orquestra -, não estão propensos à utilização de novos métodos. Parncutt (2007) refere-se a esta problemática de forma coerente, buscando uma otimização destes métodos para benefício do ensino e da aprendizagem:

Performance teachers may consider it unwise to change a successful pedagogical tradition: if it ain't broke, don't fix it. However, just because a pedagogical tradition is good, does not mean that it cannot be made even better, and a tradition that promoted excellence in the past may lead to mediocrity if it does not keep pace with changes in musical practice, pedagogy and culture.

(Parncutt, 2007:38)

Catharina Smilde (2005) trata no seu artigo a formação dos professores mas implicando nesse tema as necessidades dos alunos de performance musical. Os pontos tratados são de interesse para a nossa investigação, pelo que iremos abordar a temática desenvolvida por Smilde. Em primeiro lugar, a autora identifica os pontos essenciais onde os alunos sentiram uma maior necessidade de formação. Assim, *“The three top skills that they had missed during training at the conservatory were: health issues, improvisation, and participation in chamber music and larger ensemble performance.”* (Smilde, 2005:8). Vemos que dois dos pontos fundamentais foram já mencionados como de grande importância para o nosso estudo: a saúde e a prática em conjunto, nomeadamente em orquestra. Quanto ao tópico da improvisação, ainda que não nos seja possível fundamentar

com toda a propriedade a sua inclusão, acreditamos que esta se possa relacionar com a grande abrangência do estudo. Assim, podem estar aqui evidenciadas as necessidades de alunos de outra área performativa (digamos o Jazz) ou relacionados com práticas de música erudita contemporânea (que poderá incluir improvisação). A mesma autora (Smilde, 2005) evoca Duvekot, para dar importância às situações informais de aprendizagem: *“Learning in non-formal situations can, in principle, generate the same competences as learning in a formal learning environment”* (Smilde, 2005:10). Tal ideia é representativa da importância que pode ter a audição de música fora do contexto curricular, bem como outras atividades que procurem o enriquecimento cultural do aluno. Tendo isto em conta, Smilde (2005) afirma a necessidade de as Universidades de música se moldarem às necessidades do aluno e do meio e não ficarem estáticas nos seus programas: *“The music college needs to constantly fine tune and adjust to the needs of the workplace, and vice versa.”* (p.12). Este facto é deveras importante pois acredita as instituições como devendo ser capazes de preparar os alunos para o meio profissional e cultural que os rodeia. A mesma conclui, deixando indicações para um programa eficaz e direccionado para os sucesso do aluno:

A curriculum that is based on the conceptual framework of Lifelong Learning is competence based, requires team-teaching and receives feed back from external partners. It balances between tradition and change. It is reflective of the outside world. It re-evaluates existing knowledge. It can be very individual with different learning paths, and should for a substantial part take place in non-formal settings, and include portfolio, context related assessment and peer learning.

(Smilde, 2005:12)

## 7.1 Modelo de Aprendizagem

Remetemos agora para um conceito que pouco impacto costuma ter no ensino especializado da música: a formação de professores. Se noutros ramos do ensino os professores têm uma componente de investigação e de formação profissional, no ramo do ensino especializado da música os professores atestam a sua formação contínua com concertos ou gravações de álbuns que comprovem a sua atividade, sendo um tópico que merece especial atenção mas que será abordado posteriormente em capítulo próprio.

A Escola tem um papel fundamental na integração de alunos que provêm de outras culturas, pois são o elo de ligação entre as culturas e o agente facilitador da adaptação dos



novos estudantes à cultura existente. Isto porque a aprendizagem, segundo Parncutt, tem um carácter dinâmico e é influenciada pelo ambiente que nos rodeia:

Scholars in the humanities stress that musical actors (performers, composers, improvisers, listeners, consumers) are constantly learning and developing, and that everything they learn depends on the cultural context of which they themselves are part.

(Parncutt, 2007:18)

As atitudes ganham assim um peso considerável tendo em conta que, tal como a aprendizagem, são mutáveis e influenciadas pelo meio circundante. Numa fase de integração, conhecer as atitudes dos membros de uma sociedade ou de um grupo como a orquestra, torna-se imperativo se se pretende integrar e pertencer a tal grupo. Citando Trillo,

O nosso desenvolvimento enquanto pessoas individuais e membros de um grupo está vinculado às atitudes que desenvolvemos. O conhecimento das atitudes das pessoas permite-nos dizer, de certa forma, os seus comportamentos e, assim, podemos adaptar-nos uns aos outros e modelar o nosso comportamento com base em expectativas compartilhadas.

(Trillo, 2000:29)

Uma formação atitudinal que permita desvendar comportamentos no seio de uma cultura ou grupo, torna-se assim importante para que o aluno entenda e aprenda como se processam as relações pessoais e profissionais e podendo, desta forma, sentir-se como parte dessa realidade. No ensino da música Clássica instrumental, à semelhança de quase todas as outras práticas instrumentais, a situação de confrontação direta de professor com aluno é a mais comum, tendo ficado estabelecida como a forma natural de aprendizagem. Esta situação particular permite um trabalho direto e sistemático com o aluno, desenvolvendo capacidades inerentes à prática do instrumento e podendo assim apresentar resultados mais promissores e rápidos. Para além disso, o foco do programa pode ser diretamente direccionado para aquele que os professores consideram mais importantes na evolução do aluno, sendo por isso um programa maleável consoante as necessidades e objetivos. Hewitt destaca este modelo de ensino, afirmando:

The dominant master – apprentice model places responsibility on the teacher (the expert) to determine those aspects of a student’s competency and knowledge that require attention. If the student is working within the classical tradition the parameters are clear and are reflected in the range of technical exercise books, orchestral repertoire extracts and ‘standards’ from the repertoire of the instrument. It is accepted (within this tradition) that mastery is reflected in being able to accurately and fluently reproduce these materials, in an aesthetically pleasing

way. This curriculum may be excellent for producing competent, employable orchestral musicians.

(Hewitt, 2009:332)

O autor descreve este modelo como indicado para a formação de músicos de orquestra, descrevendo os materiais usados como estudos técnicos, excertos de orquestra e repertório standardizado, em suma aquilo que se deve trabalhar para uma audição de orquestra. Hewitt refere que as capacidades do aluno são assim medidas na forma fluída (ou não) com que ele consegue reproduzir os materiais dentro de um estilo agradável, ou seja, aceite no meio em que se insere. Esta abordagem parece muito indicada para o trabalho a nível individual e que permita realizar audições de orquestra estando devidamente preparado. Contudo, também a experiência de tocar em conjunto é importante, nomeadamente em naípe, pelo que o foco do professor se deve virar adicionalmente para esta possibilidade, esta que fornecerá ao aluno a experiência de tocar em conjunto e a capacidade de se adaptar, algo que necessitará ao ser posto à prova numa orquestra. Citando Hildén et al.,

One-to-one and group tuition should not be seen in terms of polarities, but rather as complementary settings. Teachers might focus on one or the other, use them as options for particular targets and goals, or develop flexible systems in which the different settings play different roles in the process of music learning.

(Hildén et al., 2010:41)

Ao não se limitar unicamente à situação de mentor-aluno mas aproveitando situações de aprendizagem em grupo, o professor pode conseguir outra dinâmica de aprendizagem, motivar os alunos e conseguir abranger a situação profissional de tocar em conjunto e, no caso de grupos pequenos - em naípe - direcionando a aprendizagem para competências exigidas no meio profissional. Devemos salientar que ainda que haja um foco na música orquestral e de conjunto, o trabalho destas capacidades a nível individual é tão ou mais importante. Por esta mesma razão, a situação do professor-aluno continua a ser privilegiada pois permite um trabalho a fundo e o explorar de capacidades técnicas e psicológicas. Este modelo representa ainda assim, e apesar das muitas vantagens, um enorme custo para as instituições de ensino. Assim:

Ever since the establishment of conservatoires and music schools, individual lessons have been the core business of instrumental/vocal teachers. One-to-one tuition is often bound to a curriculum, approached in a systematic way and focuses on the different aspects of learning

an instrument. These include the development of instrumental technique, knowledge of the repertoire, performance skills and knowledge of music theory and history. One-to-one tuition is regarded as a unique chance for long-term, individualised and deep-rooted work on the physiological, instrumental/vocal, musical and personal development of pupils. It is also seen as providing the possibility of cultivating and maintaining the strong cultural heritage of professional music education. However, it involves high costs and this constitutes a challenge for many music education institutions throughout Europe.

(Hildén et al., 2010:40)

Um dos pontos acabados de referir por Hildén et al. é a possibilidade de, no modelo de aprendizagem individual, poderem ser transmitidos conhecimentos a nível do património cultural, ou seja, tradições no ensino da música. Por ser um modelo de acompanhamento constante do aluno e ao qual o aluno dedica uma parte maioritária do seu tempo de estudo, os resultados tendem a ser mais expressivos nesta variante, pelo que a transmissão de práticas culturais pelo professor será aqui muito notória. Quiçá com esta ideia em mente Hewitt (2009) afirme que *“It may be stylistically appropriate for an aspiring classical musician to spend considerable time practising by themselves and engaging in formal instruction within a restricted social context.”* (p.332), pois o foco estilístico imbuído pelo professor e o meio cultural podem ser determinantes para o desenvolvimento de certas qualidades interpretativas.

A par deste modelo de aprendizagem individualizada e de pequenos conjuntos (em especial naipes de orquestra) surge a prática de orquestra, algo que já está completamente instaurado no ensino musical especializado, ainda que muito mais ativo em certas instituições que em outras. Este modelo, representativo do que é a verdadeira prática profissional, requer também uma organização muito grande por parte das instituições, o que nem sempre é possível fazer com a regularidade que se poderia achar devida, salientando o facto de alguns instrumentistas na orquestra terem a prática orquestral (em conjunto) em muito maior consideração que a solista. Esta prática, quando aplicada, poderá trazer muitos benefícios para além da própria simulação do meio profissional. Mikus (2013) refere que *“A través da prática orquestral, os alunos aprendem a interagir com o público, a respeitar os seus colegas, a aumentar o nível de disciplina voluntária e a responsabilidade individual pelo trabalho coletivo, tanto no contexto das aulas como nas apresentações públicas [...]”* (p.64).

Devemos nesta altura evidenciar alguns objetivos inculcados nos programas educativos, sendo que nem tudo é completamente livre no que toca ao processo de desenvolvimento do futuro músico. Nas palavras de Garrett (2012), *“Music learning*

*objectives are often rooted in development of rehearsal techniques and performance skills. However, teachers also impart personal values to students in the process.”* (p.55) o qual completa dizendo que *“Music educators provide students with opportunities to create, perform, and reflect as individuals and as members of a group.”* (p.55). Garrett explica assim que os objetivos passam pela preparação a nível técnico e musical bem como na apresentação pública, de onde se pode deduzir que a preparação psicológica deverá estar incluída. Estas capacidades serão experimentadas em oportunidades de apresentação pública na qual o aluno se poderá ambientar às sensações experienciadas pelo músico profissional. No contexto das oportunidades e da ambientação à performance pública, Sebestik recorda como a exposição pública frequente o ajudou e como esse foi um dos grandes contributos do seu professor:

Com o tempo descobri que parte do sucesso do meu professor consistia em enviar os seus alunos para competições. Nestas circunstâncias é necessário trabalhar muito mais, tocar muito mais repertório, conhecemo-nos a nós próprios e desenvolver formas eficazes de lidar com situações de stress, e toma-se contacto com outros alunos, escolas, professores e estilos de tocar.

(Sebestik, 2010:9)

## 7.2 Avaliação Escolar

Na forma de avaliação escolar (e dos concursos de solista) mais difundida - o recital - a consistência da performance do aluno pode ser questionada, devido a longas provas que permitem tanto à concentração como à fadiga manifestarem-se. No entanto, uma consistência na performance é não só desejada como requerida no meio musical, pelo que é um dos pontos que deve ser trabalhado, como refere Cox (2010), *“Students’ recitals are not always consistently of one quality throughout; a student’s physical stamina and their mental discipline to sustain a performance across anything up to an hour are relevant factors in judging them as performing musicians.”* (p.124). Outro fator importante da exposição pública e que deve ser trabalhado é o comum desequilíbrio que pode haver na performance mesmo que esta tenha uma qualidade geral durante toda a duração, porque por vezes os estudantes podem ser muito bons tecnicamente mas descurarem a parte musical, sendo o oposto também possível. O objetivo é conseguir um compromisso que satisfaça a performance artística, pelo que Cox (2010) resume a *“Individual cases vary but, in general, there is almost certainly a level of technical perfection that a live audience*

*would be prepared to sacrifice for the sake of an inspiring performance; the question is how to reflect this in examination judgements.”* (p.124). Para além destes focos de aprendizagem, o aluno deve também ser instruído a conseguir apresentar-se de maneira própria perante uma audiência, limando aspetos como a apresentação, postura, atitude, entre outros.

No âmbito da especialização musical, a investigação é feita em moldes diferentes daqueles ao que os outros cursos académicos estão ligados: se a existência de uma tese ou dissertação escrita é a regra, o oposto na vertente musical é também possível. A investigação dos instrumentistas é geralmente artística, ou seja, feita por uma prática muito intensa cujos resultados se revelam nas provas finais, em que a performance deve ser denotadora do investimento do aluno no seu desenvolvimento. Contudo, esta forma não é uma constante, havendo instituições que pedem uma tese ou uma mistura das duas formas de investigação. Tal é explicado por Hildén et al. (2010) que referem:

A written thesis or dissertation seems to be more common in instrumental/vocal teacher education programmes than in performance programmes. One recurring and quite natural ambition in the dissertations we saw was the bridging of theory and practice in both music and education [...].

(Hildén et al., 2010:17)

Desta forma não é possível ser mais assertivo quanto ao trabalho final dos cursos da especialidade de performance pois estes variam consoante o país e mesmo a instituição. De referir também a valorização díspar das vertentes performativa e educacional dos cursos de música, sendo ocasionalmente referido que a vertente educativa surge como uma segurança profissional no caso de a nível performativo não se ter o sucesso desejado, facto refletido também na importância dada pelas instituições às duas variantes. Citando Hildén et al.,

Occasionally, teacher education is seen as an insurance policy, only needed in case a performance career does not provide sufficient income. In these instances, where training in professional performance and composition are the main activities, it can be challenging to motivate students to take instrumental/vocal teacher education programmes seriously. Equally, in some conservatoires it would appear that performance programmes are valued more highly than instrumental/vocal teacher education programmes by some staff teaching performance studies.

(Hildén et al., 2010:27)

Não devemos concluir o tema sem antes referir as competências a formar no aluno pela instituição de ensino. Hildén et al. (2010), afirmam que “[...] *all competence*

*definitions refer to the integration of knowledge, skills and attitudes, values or abilities and most of them emphasise the application of competences within particular contexts.*” (p.45), o que no contexto da aprendizagem individual se traduz por “[...] *the ability of an individual to deal with complexity, unpredictability and change defines/determines his or her level of competence.*” (Hildén et al., 2010:46). Tendo esta afirmação em consideração, concluímos que as escolas promovem um programa que permita ao aluno ter as competências e capacidades necessárias para se integrar e ter sucesso no meio profissional envolvente, bem como para se adaptar às mudanças que se possam operar, tornando-o num profissional independente e que sabe como continuar a desenvolver a sua formação como profissional. Os mesmo autores referem ainda que (Hildén et al., 2010), *“The task for conservatoires is thus to identify competence domains and articulate relevant and appropriate competences according to their own stated educational objectives based on the demands of the profession.”* (p.57). No contexto dos estudantes de instrumentos de sopro de metal, o contexto profissional poderá remeter para o meio orquestral e para o qual a escola poderá fornecer uma formação de qualidade e específica. Ainda referente ao programa educativo, é interessante fazer uma analogia à perspetiva de Varkøy (*apud* Caird, 2002) acerca do estudo de outras culturas musicais dentro de uma instituição de ensino, na qual Varkøy aborda o tema da flexibilidade artística requerida nas instituições do ensino da música, em que os alunos são formados para conseguir abranger uma grande quantidade de géneros. Este explica que estudar estilos musicais diferentes associados a pequenas unidades curriculares complementares não representa realmente uma formação das capacidades nessa área, visto que a entrega é mínima, não havendo um envolvimento suficiente para adquirir um verdadeiro carácter social dessas práticas. Conforme diz Varkøy (*apud* Caird, 2002) *“Any way of doing this as “small courses” will, as we see it, too easily come out as examples of typical western cultural imperialism, in spite of the fact that this culture imperialism occurs in the name of ‘the good and political correct intentions’.*” (p.36). As boas intenções das instituições educativas podem nem sempre ser ótimas num mundo profissional que requer alguma abrangência mas onde a especialização pode vir a ser determinante para atingir o sucesso. Deixamos a questão de que esta mesma perspetiva pode ser aplicada à vertente orquestral nos instrumentistas de sopro de metal que, sendo só explorada superficialmente em determinados programas educativos, poderá não servir os propósitos de um aluno que queira vir a integrar tal formação.

## 8. Influências do meio e da Cultura (o ideal sonoro)

Children's development of musical identities, which have their origins in biological predispositions towards musicality, are shaped by the individual groups and social institutions that they encounter in their everyday lives.

(Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002:7)

Desde que nascemos somos influenciados pelos sons que nos envolvem. Estes são processados desde o berço como sons familiares e sujeitos a virem a ser reproduzidos mais tarde. Da mesma forma que processamos os sons para a fala através de um desenvolvimento linguístico processado pela reprodução da fonética tomada como “idioma materno”, também os sons da cultura envolvente se tornam mais familiares e, portanto, mais naturais e apreciados.

Aquilo que concebemos como perfeito, excelente, pessoal, é aquilo que ambicionamos e o reflexo dos nossos valores e gostos, é a nossa identidade. Assim, o ideal sonoro de cada músico e de um ensemble (conjunto), passa por ser igualmente a sua identidade. No meio musical, ter objetivos e valores comuns é um fator importante no desenvolvimento de uma identidade de grupo, sendo isso mesmo reproduzido nas palavras de Hargreaves, Miell e MacDonald que explicam que:

[...] the importance of the domain of music will vary considerably in the self-identities of different individuals. This variation is very likely to depend on the level of specialist interest or professional training in music. Professional performers or composers are likely to be so highly involved that they see most aspects of their lives in relation to music.

(Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002:12)

A isenção de um ideal sonoro, ou seja, de uma identidade, torna o processo de criação musical muito mais complicado. O facto de se ter valores estabelecidos e de ter o ideal sonoro presente na nossa mente torna-nos mais decididos e focados, independentemente da avaliação externa desse ideal. Referindo-nos à primeira citação do capítulo, notamos que a nossa identidade musical é passível de ser moldada segundo os acontecimentos diários. Esta abordagem vai de encontro ao proposto nesta investigação, que ao encontrarmo-nos noutra cultura e apreciando os seus valores, o nosso ideal pode ser transformado através da concentração de esforços nessa mudança.

O caso do ideal sonoro é sobretudo notório nos solistas e nas orquestras. Davidson

(apud Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002) afirma que: “[...] *professional solo performers take on additional ‘performance identities’ alongside their everyday identities. The musical activities of these individuals are at the core of their identities*” (p.12), evidenciando o porquê de serem solistas. Transmitindo a imagem de uma personalidade fora-do-comum quase intangível, os solistas dão a sensação de, pelo momento do concerto, passarem a um plano superior, evidenciando-se dos demais. Na orquestra, a questão é talvez um pouco mais complexa. Cassuto (1999) defende que é necessária “[...] a cobertura do repertório sinfónico tradicional, precisamente aquele que é adequado ao desenvolvimento do ‘som individual’ da Orquestra” (p.130), com isto querendo dizer que para uma orquestra ter uma identidade, necessita de um som conjunto. Esta ideia da tradição sonora de uma orquestra pode ser exemplificada nas palavras de Hombsch<sup>38</sup> (2003) que se refere ao desenvolvimento do som da Staatskapelle Dresden ao longo da História, pela colaboração com maestros e desenvolvimentos instrumentais, sobretudo por uma maneira de tocar desenvolvida conjuntamente ao longo da História.

Numa tentativa de explicar esta complexidade de uma forma simples, este conceito orquestral resume-se a um encontro de equilíbrio sonoro, conseguido através de muitos anos de trabalho conjunto que permitem conhecer as personalidades e características individuais dos elementos da orquestra. Só conhecendo as capacidades e limitações dos outros e respeitando as funções musicais de cada um e trabalhando para um objetivo sonoro comum, se consegue o tão desejado equilíbrio que vai ser característico desse agrupamento. Não é estranho ouvir dizer que um agrupamento novo ou uma orquestra de músicos freelancers não tenha um som próprio, ou pelas palavras do maestro Cassuto (1999), um “som individual”. Contudo, um simples som é difícil de descrever por palavras, visto ser intangível e portanto um reconhecimento meramente sensorial. Mas como será este som ideal? *“Brilliant, dark, sonorous, intense, resonant, rich, thick, brassy, bright, tubby – these are all descriptions of sound that do not mean the same thing to all people”* (Kleinhammer & Yeo, 2000:21). A adjetivação na música tem um efeito metafórico e com estes adjetivos tentamos descrever uma sensação que não é visível e que por isso torna-se difícil de descrever de uma maneira que seja universalmente aceite, ou melhor dizendo, entendida como verdade absoluta, tal como nos diz Cook (1998): “[...] *there are no such*

---

<sup>38</sup> Tradução livre do autor. No original: *“Im Laufe der Zeit gastierten verschiedene Orchesterleiter in der Staatskapelle Dresden, welche auch neue Instrumente in den Klangkörper einführten. Somit gingen deren subjektive Klangvorstellungen in den Gesamtklang der Kapelle über.”* (Hombsch, 2003:1)



*things as absolute values (all values are socially constructed)*” (p.113). Neste sentido, a descrição de um ideal sonoro terá que partir de uma estética cultural e passar pelo conceito individualizado de belo. No fundo, e citando Kleinhammer e Yeo (2000), o conceito musical sobrepõe-se do conceito técnico: “[...] *the bottom line for the aspiring artist is to become first a musician and secondly a player of the trombone. Everything we play should be beautiful and meaningful*” (p.58). Ao soarmos com coerência, estamos a conseguir passar uma mensagem, a qual estará carregada de valores. Para tal, temos que os ter presentes na nossa forma de tocar, por meio de um ideal sonoro representativo das nossas convicções. A nível individual, este ideal sonoro pode abrir muitas possibilidades, tal como afirmava o oboísta Tabuteau (*apud* Frederiksen, 1996), “*A fine oboist can produce as many as fifty different tone colors on one note, just as a singer can vary the colorings of the voice in an infinite number of ways. Therefore, the oboist must think vocally.*” (p.10). Reproduzir o objeto sonoro na mente através da vocalização mental pode facilitar à imaginação de cores e de criar novas texturas sonoras. Esta reprodução sonora mental tem sido referida por outros autores como *mental representations* (representações mentais) e é abordada com especial interesse por Rob Dunn:

The term mental representations is common in many fields, including cognitive psychology, brain research, and constructivist learning theory, and is considered a key component of musical learning and skill development (Lehman & Davidson, 2002). One definition of mental representation is “the internal representation in memory” of interactions with an object or event (Lehman & Davidson, 2002, p.545), including concepts and ideas.

(Dunn, 2014:71)

Rob Dunn mostra-nos o significado do termo através da citação de autores, mas preferiremos continuar com o termo “conceito sonoro” ou “ideal sonoro” no prosseguir do trabalho, por melhor se relacionar com a conceção mental de som imaginado como ótimo para a execução musical. Contudo, manteremos a referência a “representações mentais” neste tópico, pela constante menção dos autores ao termo. Estas representações mentais são parte do processo de audição humano, moldado por questões como a cultura, história e políticas da sociedade envolvente. Por ser uma experiência tão intensa, o mesmo autor afirma que:

It is how we interact with all these aspects of the musical listening experience that make it special to us. It is more than just notes on a page. It is more than just sounds in the air. It is the listener interacting with context, musicians, past experience, and experiencing in action

that have made it a part of every human culture in recorded history and personally important to us today.

(Dunn, 2014:74)

Torna-se claro que estas representações mentais são uma constante da atividade musical, especialmente a profissional. Esta maior presença na vertente profissional deve-se a um maior foco necessário para essa representação atingir clareza. Como diz Rob Dunn (2014)

For a mental representation of the music listening experience to be created, a degree of focus must be present. It seems logical that with a greater degree of focus on the listening experience, there will be more clarity and depth to the experience and making possible more connections with other such experiences.

(Dunn, 2014:77/8)

Estas representações são também o reflexo de experiências, vivências e gostos formados por razões culturais e sociais, sendo percebidas como uma representação objetiva do que pretende atingir o músico de ideal sonoro. Lehmann, Sloboda e Woody (2007) têm uma perspectiva interessante sobre este conceito: *“What exactly is a mental representation? The concept of mental representation is ubiquitous in psychology and refers to the internal reconstruction of the outside world.”* (p.19). Por outras palavras, e segundo a ideia dos autores, ainda que as representações mentais possam ser de difícil explicação, estas são definitivamente uma reconstrução da realidade em que o músico vive e, portanto, o reflexo da sua formação, experiência e envolvente musical e cultural.

Contextualizando com a aplicabilidade do tema, a reprodução do objeto sonoro permite uma execução mais eficaz pois o corpo vai seguir o estímulo apresentado pela mente, transformando-o em som. *“If a proper signal is sent from the brain, the body will respond. A performer must mentally sing the pitch.”* (Jacobs apud Frederiksen, 1996:151). O produto será assim o reflexo do conceito mental, como afirmado por Frederiksen (1996), *“What comes out of the instrument should be a mirror image of the conceptual thought of the brain. It is a conceived sound.”* (p.137). As ideias expostas por Jacobs e Frederiksen não afirmam uma total ausência de erros, estes são parte integrante não só da performance como da aprendizagem, apenas nos devem redirecionar para a questão do nosso pensamento na altura em que o erro foi cometido. Devemos igualmente dar-nos permissão para errar, ignorando quaisquer preocupações acerca da performance, pois só assim

poderemos deixar de “tentar” e conseguiremos fazer parte da música (Green & Gallwey, 2015:46).

Enquanto estamos imbuídos de uma ideia musical muito presente na nossa mente, esta tende a prevalecer e a ser reproduzida pelo corpo como resposta ao estímulo. Assim, citando Jacobs:

Learning is an excuse for missing notes, but it is not an excuse for poor playing. Students must be allowed to develop excellence in conceptual thoughts. It is important that the mind is flooded with great musical thoughts. Mistakes are allowed, but, one must ask what were the thoughts when the mistake was being made.

(Jacobs *apud* Frederiksen, 1996:155)

O ideal sonoro que cada músico ou aluno almeja conseguir é influenciado por muitas variáveis. Em primeiro lugar surgem os sons de exemplos musicais preferidos pelo músico, os quais são também influenciados por complexidades e singularidades físicas tanto do músico como do material que este usa para fazer música. Dada a importância de uma formação mental do produto sonoro a atingir, convém realçar a necessidade de criar bons hábitos que perpetuem esta conceptualização. Jacobs consegue resumir o funcionamento desta concepção sonora, afirmando:

The psycho-motor aspect of playing is a message from one part of the brain that is fed to lip through the seventh cranial nerve. It goes through a computer activity that you have in the brain, but you are always conceiving the message, just as you though you had vocal chords, but had them in the lips. So my whole concentration is not on what I feel like or what I sound like, but what I want the audience to hear. It's like telling a story, but instead of words you tell it with concepts of sound.

(Jacobs *apud* Frederiksen, 1996:138)

A concepção de um ideal sonoro e a sua afirmação é um processo que tanto tem de longo como de trabalhoso. Contudo, e referindo Farkas:

We who love music realize that is exactly this element of hard work and thoughtful study which eliminates the lazy and uninterested from our ranks and makes this hard-won title – musician – something of which to be proud.

(Farkas, 1956:46)

Para além do exposto, o facto de se ter a ideia sonora e musical tão claras e presentes irá facilitar o desempenho, de forma a que este seja mais fácil e eficaz, ou seja, o corpo terá uma sensação do objetivo a atingir (Green & Gallwey, 2015). Por outras palavras, *“If your performance goal is to ‘hear’ the music as you are playing it, you will be*

*able to shape your performance to what you 'hear' inside you."* (Green & Gallwey, 2015:75).

Ainda relacionado com o conceito sonoro, surgem as preferências e gostos musicais, refletidos pelo meio onde o músico se insere e também pela repetição de exemplos musicais. Kelly (2009) afirma que *"Humans vary in their musical preferences due to cultural standards, training, and expectations."* (p.125), corroborando esta ideia. Uma exposição precoce a determinados exemplos musicais pode tornar um indivíduo mais propício a gostar dessas formas musicais sobre as quais integrou um processo de habituação, podendo esta ser uma razão para em certas culturas haver uma maior adesão à música Clássica, pois a exposição em certos países a este género acontece desde a juventude, originando uma habituação a tais sonoridades. Ao serem sonoridades mais familiares, estas tornam-se mais agradáveis e mais motivantes quando se trata de estudar música, nomeadamente um instrumento específico. Neste contexto citamos Kelly:

Musical taste and preference can be altered, but not always in predictable patterns, and any change appears to require some degree of experience. Repetition and familiarity are two influential techniques used to broaden student preferences. Students frequently express dislike for music they are unfamiliar when they first perform it. However, as they become more accustomed to the sounds, rhythms, and general music design they often find the music more agreeable and enjoy rehearsing. Familiarity through repetition does not guarantee increased preference. Exposure can also be effective. Studies have shown that elementary students that are exposed to sounds, musical concepts, and general performance information prior to attending classically oriented concerts were consistently more positive about the new musical experiences than students not receiving this information (Hornyak, 1966; Sims, 1992).

(Kelly, 2009:125)

A última frase citada por Kelly mostra uma atitude mais positiva em relação à música Clássica por parte dos jovens que já a tinham experienciado antes, mostrando que a educação e influência musicais em fases muito precoces da vida pode ser determinante em relação à familiaridade sonora com que se formarão musicalmente os indivíduos.

Neste mesmo contexto, João de Freitas Branco (2005) contribui de forma brilhante para nos dar a entender esta mesma realidade de familiarização sonora:

Na vivência musical, como nas das outras artes, é preciso considerar o fenómeno da empatia. Grande parte daquilo que o ouvinte recebe da obra foi antes projectado nesta por ele mesmo, ouvinte. Espécie de radar pelo qual o sujeito fruidor, muitas vezes sem se dar conta do processo, localiza o objecto artístico num espaço de representações psicoculturais, a empatia influi enormemente nos valores estéticos e históricos atribuídos à música.

(Freitas Branco, 2005:44)

Freitas Branco esclarece-nos que a obra de arte já é projetada pelo ouvinte internamente antes mesmo de esta poder transmitir qualquer sensação, ou seja, que as expectativas do ouvinte em relação a uma obra estarão a ser influenciadas por um conjunto de valores estéticos e históricos imbuídos no ouvinte, os quais irão influenciar a apreciação da obra. Jody Kerchner (2014) partilha de uma opinião similar, onde cita Bamberger para o explicar: *“Bamberger (1991) suggested that listening is an active restructuring of heard material.”* (p.47). A autora refere ainda a exposição repetida a exemplos musicais como ferramenta de discernimento de particularidades que a uma primeira instância não são reconhecidas: *“The more students are exposed to a piece of music – regardless of style or genre – and attend to aesthetic properties, the more detailed their schemata become.”* (Kerchner, 2014:47). Ainda que sem uma ligação direta por parte da autora que o abordou de forma geral, acreditamos que em seguimento do já tratado no trabalho, sucessivas audições possam ajudar igualmente os alunos a perceberem particularidades de uma cultura musical. Da mesma forma, Jody Kerchner (2014) define a atividade auditiva de forma isolada (sem outra atividade associada) como sendo especialmente importante, pelo que a sua estimulação deve ser privilegiada: *“Anecdotally, it seems that our bodies and brains are engaged in ways unique to music listening experiences, different than while performing, composing, and critiquing.”* (p.52). Concluindo, Kerchner (2014) diz-nos que a audição é também um fenómeno social e que o poder de afetação da música deriva de cargas valorativas que advêm de raízes socioculturais:

When we listen to music, we listen as a member of a community, whether we listen alone or in the company of others. We hear music, have emotional responses, and intuitively feel what the music offers us, in large part because we are influenced by sociocultural values and rules for musical interpretation and response. We come as diverse individuals to listening to diverse musical sounds, yet we are deeply connected by shared and personally constructed musical meaning.

(Kerchner, 2014:59)

## 9. Escolha do professor pelo aluno

O equilíbrio entre uma atividade prática diária e uma investigação artística baseada na motivação do aluno em saber mais sobre o instrumento e a cultura musical, mostra ser a solução estandardizada para o sistema de ensino especializado da música. Respeitante à cultura musical, a diversidade cultural encontrada nos centros europeus e a multiplicidade de estéticas musicais existentes no velho continente levam a que o professor tenha que ter

em atenção os fatores culturais ao lidar com proveniências tão díspares dos seus alunos.

Indubitavelmente a escolha de um centro de prosseguimento de estudos está vinculada à escolha de um professor. Já abordámos o facto de a reputação de uma universidade se refletir no nível e fama dos professores (Daina Stepanauskas *apud* AEC, 2001:19) que detém nos seus quadros e, sem esquecer o enunciado por Kleinhammer e Yeo (2000), “[...] *many top conservatories are leaning more and more towards training students for solo and chamber music careers, somehow considering a career in orchestral performance to be second best*” (p.64). O exemplo máximo do professor como modelo a seguir representa a principal fonte de informação pela qual o aluno se orienta, o que tanto mais vale se estiver num centro cultural importante em que outros exemplos musicais (orquestrais, por exemplo) podem ser ouvidos diariamente. Relembrando a vontade de integrar uma orquestra profissional no futuro, a escolha de um centro que permita fazer uma grande quantidade de audições numa área relativamente próxima, evitando custos maiores, é uma certeza. Por isso mesmo, Kleinhammer e Yeo (2000) dirigem-se ao aluno dizendo que: “[...] *you will have to make two big decisions that will help you with your quest of getting that orchestral position: You will need to choose a trombone teacher and you will need to choose a music conservatory, college or university*” (p.64). Se as competências técnico-musicais são a principal razão para que o músico se possa tornar em professor da especialidade de performance, nem todos os professores poderão ser bons pedagogos, embora muitos alunos confessem que o simples facto de ouvirem o exemplo dos professores a tocarem ao lado deles, pelo singelo processo de imitação os faz tocar a outro nível. Parafraseando Farkas,

My severall teachers could all play the notes, but not all of them could put into words the processes involved. The one teacher who could put these almost abstract ideas into significant words, was available only one hour a week.

(Farkas, 1956:2)

Mas se esta situação acontece algumas vezes, a situação normal é que os professores consigam transmitir com resultados positivos as suas ideias. Primeiramente, convém referir a importância das escolas (Universidades), estas são um meio incontornável do desenvolvimento musical do aluno, tal como referido por Kleinhammer e Yeo:

[...] it forces continued musical study even when you don't feel like it, it instils a sense of discipline in your life, not only in music but in other areas as well, it exposes you to music

that you might not have chosen to explore if left on your own, and it surrounds you with competition and more role models – peers and elders – who can stimulate further musical growth.

(Kleinhammer & Yeo:2000:64)

A importância da escolha do professor está desta forma representada por um compromisso entre a qualidade do professor e o nível dos alunos representativos da escola. Mas os mesmos autores referem um outro ponto ainda, sabendo que existem inúmeras instituições de ensino de grande qualidade: “[...] *there is one obvious advantage to choosing a school near a large city – large cities usually have full-time professional orchestras, and hearing a great orchestra on a regular basis should near the top of your list of things to do*” (p.64). A importância de ter pelo menos um exemplo musical orquestral de grande relevo na cidade de estudos é um fator preponderante. No capítulo onde focámos o ideal sonoro, pudemos refletir acerca da importância dos exemplos para a formação da personalidade musical e do objetivo sonoro a atingir, portanto, a escolha de uma cidade com grande vida cultural de orquestras deve ser tida em conta. Ainda no tema da escola, Kleinhammer e Yeo referem que a escolha da escola não deve ser feita apenas com base na sua fama,

[...] but on the reputation of its trombone teacher, trombone students and trombone graduates. Remember, you are going to school to learn new insights about music and music making as they relate to your instrument .

(Kleinhammer & Yeo:2000:64)

Ao falar dos professores mais especificamente, devemos ter em conta o enunciado por AEC - Associação Europeia de Conservatórios:

[...] not so long ago, the principal teachers of instrumental disciplines were considered to be adequate conduits for the profession, conveying the soloist or orchestral musician model according to the relevant instrument groups. In general, the profile of these teachers has not changed.

(AEC, 2001:19)

O caso dos professores e músicos de orquestra é o caso mais frequente nos instrumentos de sopro de metal, pois um professor de instrumentos de sopro de metal é normalmente reconhecido pelo sucesso da sua carreira orquestral e da carreira que paralelamente faz a solo. Neste sentido, uma área com muito bons instrumentistas é considerada como sendo uma zona com bons professores da especialidade. Esta ideia já tinha força há algumas décadas como podemos verificar na afirmação de Lehman e Hoe

(1977): “[...] *the best euphonium players are in the Washington D.C. area [...] It follows that the best euphonium teachers are in this locality, too*” (p.13). Mais recentemente e tal como na atualidade, esta perspetiva manteve-se pelo que Kleinhammer e Yeo nos confirmam esta visão e acrescentam as vantagens explícitas de ter um profissional de orquestra como professor:

Schools near large metropolitan areas, however, usually have part-time faculty drawn from the nearby full-time symphony orchestra. [...] The attraction of studying with a full time symphony player is obvious – you will be working with a person who works at the kind of job you ultimately want. These teachers all won an audition to get in their orchestras and have probably sat on the “other side” of the audition screen as judges. Their insights into audition preparation and orchestra literature are invaluable.

(Kleinhammer & Yeo:2000:65)

Desta forma, o contato com um profissional que conhece profundamente o meio e os procedimentos de conquistar o seu lugar numa orquestra profissional é das condicionantes mais relevantes na escolha de um professor que conduza o estudante a um caminho de sucesso na vida orquestral. Também na procura pelo melhor professor a prática comum é, após identificar os professores (intérpretes) com os quais o aluno mais se identifica (na forma de tocar e, possivelmente, na forma de ensinar), o aluno tentar frequentar cursos externos (masterclasses) em que o professor designado ensina um grupo de alunos. Esta é sempre uma oportunidade para os alunos conhecerem a metodologia do professor, e igualmente para o professor identificar os possíveis candidatos interessados, fazendo muitas vezes uma análise não só técnica mas também a nível de atitudes, tentando antever se o aluno se poderia hipoteticamente enquadrar na classe por ele desenvolvida. Esta ideia é particularmente importante devido ao ensino da música em aulas individuais, o que pode tornar a decisão penosa, como afirma Cox:

The training process of Higher Music Education is costly and lengthy, and much of it is carried out on a 1-to-1 basis or in small groups; inappropriate admissions decisions are therefore proportionately more wasteful than in other disciplines, and correspondingly demoralising to the student, their teacher(s) and, ultimately, to the institution as a whole.

(Cox, 2010:15)

Resumidamente, a conjuntura ideal passa por um centro cultural importante no qual haja uma universidade com historial de alunos de sucesso e um professor reputado igualmente como performer e pedagogo. Por estas razões, o ingresso é tão competitivo nestas Universidades que são designadas no meio musical como escolas de prestígio, pois



só o facto de se estudar nestas instituições revela já um conjunto de competências assinaláveis. No entanto, se atendermos ao estudo de Aksdal et al. (2008), é-nos referido que a primeira razão na escolha do local de estudos reside no professor do instrumento principal, em detrimento da cidade ou país de estudos:

When asked about their choice of the institutions, a clear majority indicated that they had chosen the institution because of a particular teacher; this confirms the individual nature of professional music training, with its strong emphasis on one-to-one teaching, especially in the field of classical music. Another important reason was the attraction of a specific programme of study or degree. Less important were the reputations of the institution, the city or the country.

(Aksdal et al., 2008:19)

Devemos contudo lembrar que nem todos os estudantes de música pretendem ou têm a necessidade de seguir a carreira de músico de orquestra, pelo que a sua formação a este nível e o número de oportunidades nestes meios pode ser irrelevante. Neste sentido, é muito provável que os alunos se refiram distintamente ao principal fator impulsionador na escolha do destino. Acreditamos que, ainda assim, o caso é diferente quando limitamos a questão aos instrumentistas de sopro de metal que pretendem prosseguir uma carreira orquestral, pesando o ambiente orquestral da cidade (e país) na escolha destes estudantes.

## 10. Papel do professor

A evolução tecnológica que possibilitou a globalização e o aparecimento da aldeia global foi também a mesma causadora de um novo ritmo de vida que se instalou também na postura em relação à música Clássica. Desta forma, e tomando por certo o facto de que “[...] nowadays we have technically very skilful players, the technical level is much higher than 20 years ago.” (Vapaavuori *apud* AEC, 2001:65), a pressão do meio musical pelo virtuosismo e perfeccionismo técnico tornou-se muito maior. Isto remete para a necessidade de resultados rápidos e que impressionem e o aluno, que em vez de aprender com os seus erros através de várias tentativas e experiências, é de certa forma, pressionado pela alta concorrência a executar tudo livre de erros, feito que significa um nível de performance cada vez mais elevado na área musical. Os professores podem ser muitas vezes vistos mais como controladores de erros em vez de se envolverem no desenvolvimento do aluno (Stallknecht, 2014:pará.10). Esta visão dos professores

especializados de música é reveladora de um papel dos professores como meros detetores de falhas técnicas, transmitindo a pressão de uma avaliação momentânea. A perspetiva de Beard (2008) é bastante apropriada neste contexto, dizendo que “[...] *teachers are asked to develop more collaborative and constructive approaches to learning and are expected to be facilitators and classroom managers rather than ex-cathedra trainers*” (p.5), o que neste caso se refere à preocupação que os professores devem ter com o desenvolvimento dos alunos e não apenas em estes atingirem a perfeição técnica. O professor deve, mais do que ser detetor das falhas técnicas, ser um professor na completa aceção da palavra, isto é, deve estar ativo como exemplo que é para o aluno, aconselhando-o na iniciação à atividade profissional e a formar-se continuamente avaliando as competências profissionais bem como atitudinais.

O professor como exemplo a seguir pelos alunos é, sem dúvida, um dos papéis mais importantes do docente na educação dos músicos do futuro. Neste contexto devemos referir que, ainda que o conhecimento obtido a partir de investigações científicas não deva suplantiar a imagem do professor como exemplo artístico, este pode certamente consolidar as práticas pedagógicas e permitir questionar práticas obsoletas que foram ganhando credibilidade ao longo de gerações (Parncutt & McPherson, 2002:331/2). A perspetiva do maestro Janssons (Koelbl, 2013:1) ao aprender com o próprio pai (também ele maestro), revela que a oportunidade de ter um exemplo musical diariamente permitiu-lhe aprender várias coisas deste, como movimentos, emoções e até interpretações. Por outras palavras, a análise do método de trabalho do seu pai e mentor possibilitou-lhe assim refletir sobre o que ele gostaria de fazer. Esta descrição permite avaliar vários pontos do professor como exemplo. Citando Hildén et al.,

The musical awareness and sensitivity of the teacher, along with the quality of their music making, has a major impact on the student’s musical experience. Through their own performance, their personal commitment to music and their ability to create meaningful musical experiences for their students, teachers have the ability to inspire and motivate their students, to further their musical development, and to actively engage them in music making.

(Hildén et al., 2010:49)

Os autores deixam clara a função do professor não só como mestre mas também como um exemplo atitudinal e motivacional para os alunos. Para além disso, esta relação torna-se mais forte se tivermos em conta que muitos alunos se propõem a prosseguir estudos noutro país para poderem beneficiar do exemplo do professor, o que significa uma

entrega assumida aos ensinamentos do novo mentor. Acrescenta Cox (2010) que *“In this respect, the teacher, especially in the student’s main specialism, can act somewhat as a ‘personal trainer’, helping the student to arrive at the assessment in the best possible condition and mental preparedness to do well.”* (p.40). A experiência do professor pode ser também ela preponderante pois o inexperiente aluno confiará no mentor para melhor o indicar quanto à sua preparação física e psicológica. Segundo este mesmo tópico, o professor Bohdan Sebestik (2010) afirma que *“Quando um aluno inicia o estudo de um instrumento musical está completamente dependente das decisões do professor relativamente à área de especialidade do instrumento [...]”* (p.3). Esta dependência do professor e pouca autonomia do aluno deve ser encarada como temporária, sendo desenvolvida uma independência do último. No entanto Paul Evans alerta para a realidade que se assiste no ensino da performance musical:

Music has traditionally been an area in which teaching practices tend not to support autonomy. Classical studio music teaching, for example, tends to be prescriptive, with the teacher deciding upon a set of learning activities for a regular lesson, then assigning a practice agenda for the interim period before the next lesson. The student tends to have little input into the subject of the lessons, with the teacher charting the direction of the student’s music learning (Creech, 2012), often including the choice of repertoire. One indication of this comes from a study of studio lessons that uncovered a much higher proportion of time occupied by teacher talk than by student activity (Young, Burwell, & Puckup, 2003). Music teachers, particularly in conservatories, can be demanding, sometimes perfectionistic, and controlling (Syrjala, Saarela, & Lehtonen, 2004).

(Evans, 2015:70)

Este autor afirma que o controlo por parte dos professores tende a ser constante e que não existe flexibilidade do programa de estudo nem da autonomia de estudo, sendo inclusive estipulados planos de estudo. Esta afirmação traz questões como a formação de alunos que se tornarão futuros profissionais que não conhecerão a independência até ao início da atividade profissional, o que pode acarretar problemas de integração e sucesso no meio. Também a falta de flexibilidade de programa pode acarretar dificuldades: o facto de o aluno estar motivado com um programa que lhe seja mais agradável pode incitar ao estudo. Aqui entrará um compromisso de responsabilidades, entre o que é necessário abordar de programa e o que o aluno preferiria abordar, cabendo ao professor fazer a melhor escolha. Relativamente ao facto de as aulas compreenderem uma grande parte do tempo com explicações dos professores, pode sugerir uma falta do professor como exemplo de performer. Nem sempre a explicação técnica traz consigo os melhores

resultados, uma atitude ativa e performativa do professor pode dar ao aluno a motivação e impulso necessários para atingir os objetivos.

Bohdan Sebestik, na sua prova de título de especialista, salienta a importância do professor no percurso de aprendizagem do aluno, para logo a seguir lembrar que nem todos os professores estão conscientes da influência que detêm sobre os alunos, dizendo: “A sua experiência enquanto pedagogo e a sua atitude em relação ao aluno são marcantes. No entanto, nem todos os professores refletem sobre isso. Muitas vezes domina o seu próprio ego e esquecem-se do futuro do aluno.” (p.5). Hildén et al. (2010) referem ainda que a situação particular entre professor e aluno no seio da educação musical especializada não está completamente uniformizada, vai variar consoante a atitude do professor e, naturalmente, com os contextos culturais que preveem uma abordagem definida por parte dos professores e alunos. Como dizem:

The educational practices observed reflect national cultural policies and education structures, along with national and regional cultures, values and traditions. This means, for example, that what is regarded as good teaching or a desirable teacher-student relationship is largely defined by the socio-cultural context. Even if the idea of student-centred curriculum development and education is widespread in Europe, the traditional master-apprentice model of instrumental/vocal teaching may still conjure up perceptions of an omnipotent teacher with all the answers and an obedient student blindly following the teacher's instructions.

(Hildén et al., 2010:27)

Ainda sobre a influência cultural, é conveniente salientar o trabalho de Janice Smith (2014), o qual retrata as dimensões culturais da aprendizagem musical. A autora começa por dizer que “*Music is always reflective of its cultural context.*” (p.150), portanto, que a música reflete sempre o seu contexto cultural. Mas explica mais à frente no seu artigo, e aí sim de grande validade para o nosso trabalho, as características do professor culturalmente responsável. Smith (2014) começa por realçar a consciência sociocultural dos professores culturalmente responsáveis, assumindo que estes entendem que a realidade pode ser percebida de várias perspetivas socioculturais. Afirma igualmente que o professor culturalmente responsável dá valor aos estudantes independentemente do seu *background*, não sendo a diversidade um problema. Estes profissionais dão também valor a uma flexibilidade e criticidade de ensino, procurando melhorar o mesmo. Os professores culturalmente responsáveis procuram também aproximar-se das raízes culturais dos alunos dentro e fora da escola, trabalhando a partir do que lhes é familiar para depois lhes dar a conhecer novas possibilidades. Estas características enunciadas por Janice Smith trazem

uma nova perspetiva ao papel do professor, um papel multicultural que cada vez mais deve ser repensado, com especial destaque para o caso de estudo que empreendemos. A necessidade de conhecer as raízes culturais dos alunos e as suas necessidades, promovendo um plano flexível de aprendizagem que permita aos alunos atingir objetivos concretos é, como vimos, um desafio atual.

Como observado por Trillo (2000) em relação à aprendizagem, “[...] a capacidade de influência da escola é seguramente menor que a de outros agentes educativos, [...] mas tem, relativamente a eles, a vantagem de um trabalho mais sistemático e continuado no domínio da formação” (p.30). O professor da especialidade tem a vantagem de trabalhar sistematicamente e com uma frequência e relevância privilegiadas com o aluno, o que o torna na principal influência na aprendizagem do aluno. Ao funcionar como exemplo, o professor deverá ter um especial cuidado com as ideias que transmite e a forma como o faz, pois os alunos, através de um processo de imitação, absorvem muitos dos comportamentos do seu modelo – o professor - a seguir, representando assim uma responsabilidade social para além da responsabilidade educativa. Um outro ponto é a possibilidade de o aluno poder analisar o professor no ativo e fazer as suas elações quanto ao ideal que pretende atingir, revelando o protagonismo do professor na forma de componente do ideal sonoro do aluno.

Por último, queremos deixar um contributo de Catharina Smilde (2005) acerca do papel do professor, numa abordagem que se insere nos tempos atuais, oferecendo soluções de otimização da aprendizagem:

Teachers are important role models for students in music college environments; they model the musician's future career by demonstrating a capacity to adapt to change and put this into practice both as a teacher and as a professional. Teachers can be pivotal in transformative processes.

Balancing between tradition and change need not mean that music colleges have to get rid of master-apprentice schemes, but here the “master” should invite, encourage curiosity, discovery, and the ability to question. Reflective practice and personal development for teachers is essential.

(Smilde, 2005:13)

Smilde consegue com esta sugestão direccionar a aprendizagem para o aluno, retirando o foco do professor como personagem central deste modelo. O facto de querer basear a aprendizagem na motivação do aluno para a descoberta e a curiosidade, parece poder dotar o aluno de espírito crítico, não deixando de ter a orientação do professor que poderá, obviamente, reencaminhar o aluno perante as dificuldades.

## 10.1 Atitudes na Aprendizagem

Em especial dentro das sociedades europeias, o ensino da música Clássica ganha uma importância considerável, não nos referindo diretamente a professores do ensino especializado da Música a nível superior, mas ao professor de música em geral na sua qualidade de músico. Este deve ter consciência de que no panorama atual estará a formar não só músicos dentro de uma cultura definida, mas muito provavelmente o público do futuro, bem como homens de valor que integrarão a sociedade. A abrangência da aprendizagem musical é muito grande e os professores necessitam de ter em consideração que formam a sociedade do futuro. Citando Hildén et al.:

Traditionally, instrumental/vocal teachers were perceived to be educating future professional musicians at one end of the spectrum and building up future audiences at the other end. Due not only to the findings of systematic music education research but also to new tendencies in cultural and educational policies in Europe, this view has been expanding in recent years. [...] Music does not only serve as a hobby or as a profession, but is also a vehicle towards personal development, social inclusion, cultural understanding, well-being and human fulfilment.

(Hildén et al., 2010:39)

A formação contínua e a sua procura por se manter atual sobre a cultura vigente podem tornar o professor da especialidade um melhor docente e exemplo para um aluno que pretende singrar num mundo de constantes mutações a nível social e cultural. Uma solução apresentada assenta no contato com os profissionais em atividade e estudantes que ingressam no ambiente profissional, pelo que, nas palavras da Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001): “[...] *by staying in touch with the professional field (and therefore with former students) staff can stay up to date and students can better be prepared for working life*” (p.15).

A formação contínua de um professor, diz-nos Trillo, vai depender também da sua atitude e vontade para o fazer:

As atitudes formam um parte substancial da preparação humana e profissional dos estudantes. Em certos casos, convertem-se em aspectos substanciais da sua formação e, portanto, não há dúvida de que devem ser avaliados e qualificados. No entanto, isto sucede quase sempre no ensino superior e em relação ao futuro desempenho profissional.

(Trillo, 2000:64)

Relembrando o facto de que um professor também foi em alguma altura um estudante, revela-se aqui uma importante condição do ensino da música e que quiçá não

era contemplada anteriormente. A formação de atitudes nos alunos pode influenciar as suas trajetórias como profissionais, refletindo-se mais tarde como responsáveis educativos, o que se traduz por um ciclo que tanto mais valor e melhores repercussões terá quanto maior enfoque for dado às atitudes. Hindsley confirma-nos que:

Indeed, the success of the student will depend largely, if not entirely, on how thoroughly the instructor understands these factors himself and how successfully he presents them, in all their importance, to the student. In addition, the instructor should at all times make an effort to secure accuracy of pitch and intonation, of time and rhythm, of articulation and phrasing, and of all other factors attendant to a genuinely musical performance.

(Hindsley, 1938:3)

Um professor que mostre um compromisso de zelar pelo futuro do aluno, em que este último sinta a confiança do docente e a sua dedicação em ajudar o aluno, são fatores não só motivadores para o aluno como denotadores de uma atitude exemplar por parte do docente. Fazendo uso das palavras de Trillo,

[...] o nosso desenvolvimento enquanto pessoas individuais e membros de um grupo está vinculado às atitudes que desenvolvemos. [...] O modo como somos aceites ou aceitamos os outros, o modo como exprimimos a nossa personalidade e o nosso modo de ser estão estreitamente ligados ao substrato atitudinal de que dispomos.

(Trillo, 2000:29)

O modo como o professor age com o aluno e como lhe é dedicado ou não, é uma condicionante fundamental da aprendizagem do aluno, formando-o segundo valores atitudinais do docente (que sob a figura exemplar de intérprete revela uma influência acrescida) que assim o moldarão para a vida profissional.

O docente deve, tendo em conta o explanado, ser conhecedor das atitudes como peça fundamental do puzzle da aprendizagem, pois segundo o mesmo autor (Trillo, 2000), “[...] o conhecimento das atitudes das pessoas permite-nos dizer, de certa forma, os seus comportamentos e, assim, podemos adaptar-nos uns aos outros e modelar o nosso comportamento com base em expectativas compartilhadas” (p.29). A atividade constante dos professores neste sentido poderá ter resultados muito positivos que podem levar a que, com o tempo, sejam memorizados pelo aluno e integrados de forma diária com naturalidade. No entanto, é um processo sem fim, um comportamento que deve ser recalçado com frequência para que, tal como a memória muscular, as boas atitudes façam parte do quotidiano do aluno. Nesse sentido, tal como defendido por Blakemore e Frith:

Os músicos profissionais têm de praticar muitas horas por dia, por mais competentes que já sejam. Assim, não se pode descansar sobre os louros recebidos mesmo quando já se alcançou um alto nível de competência e mesmo depois de poderem ser mostradas mudanças nítidas no cérebro.

(Blakemore & Frith, 2005:190)

## 10.2 A ação do Professor

Quanto à ação do professor especializado de música no processo de aprendizagem, há algumas considerações a ter, dada a natureza única da aprendizagem do aluno com o professor de instrumento. Neste sentido, um professor deve desenvolver uma série de competências e capacidades que lhe permitam fornecer uma aprendizagem dinâmica e motivante ao aluno. Jacobs (*apud* Frederiksen, 1996) afirma que “*A professional teacher must have a good sense of message, and the ability to deliver and influence a young’s person mind. A teacher should be able to communicate as well with an instrument, because we are dealing with sound in this art form.*” (p.92). Por outras palavras, o professor deve conseguir manter o interesse do aluno e ser capaz de demonstrar o resultado por si mesmo, destacando-se a necessidade de o professor também ser um performer ativo. Frederiksen (1996) alerta que “*Often a teacher will mistakenly work with a student to alter the methodology of an action rather than the resulting product. [...] Most of the time, the answer is in the simplicity of psychology, not the complexity of anatomy.*” (p.136). Isto porque é recorrente os professores analisarem a forma como o aluno toca e não o resultado sonoro em si, havendo uma preocupação acrescida com o processo de produção musical em vez de um enfoque nos resultados. O mesmo se aplica à já explicada tendência de analisar todas as reações corporais em vez de desencadear estímulos mentais que suscitem a atividade corporal. Frederiksen (1996) destaca ainda a necessidade de o professor ter em atenção que todos os alunos são diferentes e que, portanto, o modo como se aborda cada aluno pode ser muito díspar. Como diz (Frederiksen, 1996), “*There are those who think with logical thought and other who think emotionally – it all depends on the individual. Students also have different physical needs, strengths, weaknesses, experiences, desires, and other variables.*” (p.92). Hildén et al. (2010) completam esta ideia afirmando que “*Instrumental/vocal teachers use their musical and pedagogical knowledge and skills to plan, monitor and evaluate learning-teaching situations in ways that facilitate students’*



*musical development.*” (p.50). Os professores devem sim funcionar como meio facilitador da aprendizagem musical e lembrar-se que não são os únicos agentes formadores, também o meio social, cultural e educativo podem representar influências consideráveis na aprendizagem. Não menos importante é a atitude do professor que, estando empenhado e comprometido com a aprendizagem do aluno, transmitirá uma segurança e empenho ao aluno, que responderá de forma tanto mais positiva quanto maior a dedicação do professor. Assim, citando Hildén et al.:

While instrumental lessons provide students with musical encounters and hopefully increase their level of understanding and skill, they represent only part of the student’s musical experience and identity. Instrumental/vocal teachers need to recognise their role in facilitating independent, self-directed learning, and to appreciate the role of learning that takes place outside of the structured individual/group lesson. Students are affected by the teacher’s interest in and enthusiasm for music, by their attitude to teaching and by their sense of commitment and involvement in their work.

(Hildén et al., 2010:52)

Referente às qualidades de um bom professor, Kelly (2009) destaca também uma panóplia de condições que fazem do professor um profissional eficaz. Vejamos, *“Effective teachers are both technically competent and personally creative; they combine good planning, organization, and decision making with technique and knowing how to react to students—no matter what subject they teach.”* (p.119). O bom professor deve ser altamente qualificado quanto às competências e ainda ter uma capacidade de adaptação ao aluno, ao momento e ao meio, que lhe permita fazer face aos novos desafios da educação. Citando parte do estudo de Hildén et al. quanto às perspectivas da educação musical instrumental:

Drawing on both the rich tradition of instrumental teaching reaching back over the centuries, and the ever expanding range of innovative methods developed and evaluated by systematic research in music education, teachers deal in a creative and flexible way with the pedagogical challenges posed by the various learning-teaching contexts within which they operate.

(Hildén et al., 2010:40)

Ao falar do processo de aprendizagem e da ação do professor, a avaliação não pode aparecer desassociada. Sendo a performance musical uma área tão específica quanto à sua aplicabilidade, também a sua avaliação deve ser feita segundo modelos que representem o mais possível a realidade profissional. Hewitt (2009) explica dizendo que *“The most powerful and relevant form of assessment is one that replicates most closely the authentic performance environment for any particular musical style. For the classical musician, the recital format of soloist plus accompanist is fairly authentic.”* (p.333). Sendo com esta

prática conseguido um modelo de aproximação à realidade profissional, devemos expor a fraqueza deste modelo que reside na exposição do aluno, não salvaguardando o anonimato. Citando Cox (2010), *“In many of the assessments specific to Higher Music Education, such anonymity is impossible, and the achievement being measured is, in any case, more personal and idiosyncratic to the student than, say, in a scientific discipline.”* (p.56). O anonimato na avaliação só acontece se estiver integrado nos procedimentos de uma instituição que o obrigue em conformidade com outros cursos académicos, o que deverá representar uma exceção. Contudo, tal anonimato em provas de instrumento acontece sim nas audições de orquestra, como já explicado, pois assegura um distanciamento do júri. No caso das Universidades de música o objetivo pode voluntariamente ser o oposto, ou seja, analisar a prova conhecendo o aluno, podendo assim ajudá-lo da melhor forma a transpor as dificuldades apresentadas. Segundo o mesmo autor:

There are circumstances where it could be argued that treating a student fairly depends on knowing more about them than that which shows at the moment of an assessment event or through the words of a written assignment. For some students, the journey to demonstrating a particular learning outcome may involve far greater determination, sacrifice and personal conquest than for others.

(Cox, 2010:55)

É natural que as provas representem uma maior dificuldade para certos alunos e que nem todos lidem bem com a exposição pública nem com a ideia de estarem a ser avaliados. No entanto, as avaliações representam uma forma de marcar metas e pontos de viragem na aprendizagem, podendo orientar melhor o aluno através de uma relocação do aluno no percurso de aprendizagem. Citando Cox (2010), *“Assessment forms a constant accompaniment to each student’s developmental trajectory: it is the gateway to study; it provides a series of reference points along the study journey; and it enables the final judgement to be passed upon the achievements of that journey and the precise nature of the destination finally reached”*. (p.4).

Por fim, mas não menos importante, é o tema da multiculturalidade escolar e o papel do professor do ensino especializado da música neste sentido. Citando Nóvoa,

[...] las dificultades suscitadas por los nuevos alumnos (por aquellos que no quieren aprender, por aquellos que traen consigo nuevas realidades sociales y culturales para dentro de la escuela) llaman la atención para la dimensión humana y relacional de la enseñanza, para ese cuerpo a cuerpo diario al que los profesores están obligados.

(Nóvoa, 2009:212)

Os novos alunos, provenientes de realidades sociais e culturais muito distintas, revelam comportamentos novos dentro do ambiente escolar e trazem novos desafios aos professores, estes últimos os reguladores da atividade educativa. A realidade multicultural dos grandes centros europeus leva a que este panorama não possa ser relegado para segundo plano, sobre a qual Ferreira constata que:

[...] não pode [o papel dos professores] mais ser omissos, pois os alunos pedem uma posição desses profissionais sobre os problemas sociais, não com o intuito de inculcação ideológica de suas crenças, mas como alguém que tem opinião formada sobre os assuntos mais emergentes e que está disposto ao diálogo, ao conflito, à problematização do seu saber.  
(Ferreira, 2003:63).

O papel do professor ganha assim protagonismo como principal responsável pelo saudável funcionamento da comunidade escolar. Este deve, consciente da multiculturalidade dos ambientes escolares, saber entender as necessidades e comportamentos das várias envolventes culturais presentes na sua área educativa, devendo igualmente ser promotor do entendimento intercultural, para o qual estão as competências interculturais em primeiro plano, como princípios imprescindíveis para o professor intercultural de sucesso. Nas palavras de Carneiro (2008), “[...] educar para a interculturalidade consiste também em educar os olhares sobre o mundo e aprender a apreciar substantivamente o próximo ou semelhante. Dito de outro modo, é conquistar para a descoberta extraordinária do outro, pelo exercício sistemático da escuta e pela procura do sentido do universal que pode habitar no diferente” (p.81). Nesta ideia, Carneiro alerta para a necessidade de o professor adotar uma posição ativa na escuta do aluno e na possibilidade de o ajudar a integrar-se tanto no meio educativo como na cultura em si. Para isso, Barrett et al. (2013) lembram a importância de dominar as competências interculturais com o objetivo de promover o entendimento entre as culturas que partilham um mesmo espaço de aprendizagem. Como afirmam, “[...] *mutual understanding and intercultural competence are more important than ever today because through them we can address some of the most virulent problems of contemporary societies*” (p.2).

A interculturalidade, como pressuposto das interações entre culturas num meio multicultural, é um conceito dinâmico que tem sido definido pela UNESCO (2013) por: “[...] *existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect*” (p.17). No

sentido de interculturalidade exposto por esta organização, o ambiente multicultural e a eficaz interação cultural proveniente do diálogo e respeito culturais, traduz-se num saudável conceito de interculturalidade que pode incentivar as trocas de conhecimentos entre culturas e ajudar a integração de ambas as partes. A mesma organização (2013) refere ainda que,

[...] the term multicultural describes the culturally diverse nature of human society. It not only refers to elements of ethnic or national culture, but also includes linguistic, religious and socio-economic diversity.

(UNESCO, 2013:17)

Ou seja, sendo a diversidade cultural um dos adjetivos mais recorrentes da natureza humana, deve ser tratada com a importância devida, fomentando a comunicação entre culturas e gerando positivas trocas culturais. O professor, neste contexto, aparece como regulador das comunicações, devendo tirar o melhor partido da diversidade por forma a criar um ambiente educativo mais rico em experiências para os alunos.

Uma outra responsabilidade dos professores é a formação de alunos independentes, que só assim poderão ter sucesso no confronto de problemas no futuro. Como já foi referido, a dependência prolongada do aluno em ter o acompanhamento do professor pode criar-lhe dificuldades no momento de agir individualmente. Como diz Margaret Barret no seu capítulo do livro de Spruce (2005),

The fostering of independent learners who are capable of identifying problems, determining courses of action and subsequently implementing appropriate strategies in order to seek a resolution to the problem may be regarded as one of the responsibilities of the teacher.

(Barret *apud* Spruce, 2005:64)

Betty Younker (2014) consolida esta ideia, citando Bowman: *“There continues to be a call to educate and not (just) train, to prepare future teachers for these paradoxical worlds, and to inculcate habits of mind to think (Bowman, 2002, 2005).”* (Bowman *apud* Younker, 2014:19). Perante tal constatação, é-nos clara a necessidade de formar estudantes que pensem de forma crítica e sejam independentes, para que o seu futuro como profissionais não seja posto em causa.

## 11. Dilemas Estéticos

Falámos extensivamente até agora do poder conciliador e integrador da música, da sua tradição a nível orquestral e de como os valores culturais podem estar patentes a nível musical e comportamental. Contudo, não podemos deixar de referir que da mesma forma que acreditamos e vemos nesta conjuntura uma realidade inquestionável, há sempre questões levantadas que nos dão conta de uma visão diferente desta conjuntura. Por isso mesmo, achamos pertinente levantar esta temática, citando Schreiber:

Whether it's still the old "German sound" that is produced by conductors and orchestral musicians who hail from all parts of the world is a question often asked. Many observers were eager to note that even the Berlin Philharmonic under Sir Simon Rattle would have altered its specific sound of old musical tradition, if not lost it all together.

(Schreiber, 2010:pará.1)

Schreiber afirma que o som tradicional das orquestras se pode ter perdido completamente, afirmando-o da posição do público (*observers*). Esta afirmação pode ser melhor entendida se a completarmos com a seguinte ideia de Schreiber, que dá conta que:

Times are changing. The process of transformation influences musical interpretation, as well as a so-called Klangvorstellung (conception of sound). However, Germany's unique and rich orchestral landscape has so far remained intact, as can be seen on a special map of Germany.

(Schreiber, 2010:pará.2)

Em primeiro lugar, Schreiber tece a sua relação através de uma perspetiva do público, o que por um lado mostra a possibilidade da música como idioma poder ser influenciada pelos contextos sociais e por toda a atividade humana. O autor do artigo cita a *Klangvorstellung* (ao que nos temos referido como ideal sonoro) como a grande diferença na produção musical, referindo ainda que a paisagem orquestral alemã se manteve quase intacta. Isto remete-nos para o conceito de ideal sonoro, como moldável com o tempo e com os contextos socioculturais. Para além do mais, há valores sobre os quais nem refletimos por estarem sempre tão presentes, ao que devemos referir Cook (1998): “*And the less the new music sounded like the old, the fewer people listened to it. [...] modern music became ghettoized as its audiences became increasingly divorced from those who listened to the mainstream classical repertory*” (p.44). De outra perspetiva, as novas sonoridades são muitas vezes relegadas para um plano marginal, pois existe uma vontade do público de experimentar os valores tradicionais.

Para alguém que cresce na cultura alemã, pode parecer muito significativa a eventual mudança de um conceito sonoro, mas toda a conjuntura vista de uma perspectiva de *outsider*, representa uma tradição cultural de valores muito vinculados e raízes muito profundas na história não só musical como também social. Ainda relativamente ao conceito de som, torna-se muito difícil de observar uma mudança repentina quando se trata de algo tão próprio. No subtítulo referente ao “ideal sonoro” vimos que este é algo que reflete sobretudo a personalidade com os valores e tradições culturais, sendo o seu desenvolvimento um processo demorado. O facto de os músicos se irem juntando a uma orquestra, ainda que possam levar consigo algo de novo, estão a juntar-se a um grupo com o qual se identificam esteticamente (a nível sonoro) e por isso mesmo foram admitidos. Um maestro influencia a orquestra, sendo também verdade que um novo maestro titular precisa de tempo para encontrar o balanço com a mesma e, tendo em conta que na grande parte da temporada orquestral as orquestras são dirigidas por maestros convidados, torna-se mais importante ainda a necessidade de união orquestral, que mesmo perante um maestro diferente pode manter a sua identidade.

Sluchin (2000) refere-se a esta realidade de mudança afirmando que “*It is regrettable that even in France, French music is no longer played on the instruments it was written for*” (p.7), mas continua, explicando que “*It is true that in both choral and orchestral works larger forces are used today than was formerly the case*” (p.8). Estas citações mostram que o uso de novos instrumentos é fruto do desenvolvimento musical. Ao longo da história da música orquestral houve sempre uma procura por novas dimensões, facto traduzido na segunda citação de Sluchin supra transcrita, referente às forças usadas na orquestra. Uma vez que as dimensões dos instrumentos antigos não permitiam atingir tal produto, foi necessário operar mudanças a nível instrumental, mas que preservassem os mesmos princípios instrumentais. Tornar-se-ia inviável para uma orquestra apresentar obras de vários períodos num espaço temporal de quase trezentos anos com os devidos instrumentos para cada obra, não apenas a nível logístico mas também no domínio técnico dos músicos.

Diferentes culturas e orquestras usam tipos de instrumentos desenvolvidos consoante as tradições e mudanças operadas. A título de exemplo, existem cada vez mais orquestras barrocas que assim se especializam nos instrumentos da época, buscando o som mais original possível. Nos metais, muitas tradições são igualmente mantidas: as trompas

alemãs são uma certeza na Alemanha, enquanto na Inglaterra, preferem trompas desse país, pela sua sonoridade, pelo que noutros países pode variar. Em Viena existem as trompas vienenses que são tocadas em muito poucas orquestras no mundo e cuja maneira de tocar difere muito das outras, representando não só um nicho de mercado como uma evidência tradicional. Nos trombones, ainda que não seja tão notória a diferença, há orquestras alemãs que exigem o uso de trombones alemães; já quanto às trompetes e tubas, estes instrumentos são bastante particulares na Alemanha e Áustria, sendo usado um tipo de instrumentos (trompetes e tubas) diferente ao resto da Europa. Existe atualmente uma tendência para tentar ser mais fiel às sonoridades originais, e começa a ser usual em terras não germânicas a tentativa de interpretar as obras alemãs e austríacas (Beethoven, Brahms, Bruckner, por exemplo) com instrumentos destas regiões.

O sentido de ideal sonoro surge assim como mutável ao longo dos tempos. Como um idioma que é, também a música é influenciada pelas mudanças operadas a níveis sociais e culturais, também na música os valores são conceitos dinâmicos e que não são operados de forma impermeável, eles são fruto da natureza humana e, portanto, mutáveis pela influência humana. No entanto, há todo um conjunto de costumes no seio orquestral, denotadores da sua longa tradição.

Um outro tema de difícil abordagem é a formação intercultural dos talentos no mundo musical e orquestral. Vimos a importância de compreender a realidade cultural e social de um país, bem como o seu legado histórico-musical para compreender os seus valores. Contudo, há exceções à regra e muitas vezes deparamo-nos com talentos inexplicáveis que conquistam feitos históricos. Acontece, ainda que sejam raros os casos, que músicos de uma outra cultura possam ganhar um lugar de orquestra numa dada cultura sem a conhecerem. Isto não quer dizer que venham a ser aprovados no tempo de experiência (que compreende o tocar em conjunto e comportar-se segundo os padrões orquestrais, lidando com um ambiente socialmente especial como o das orquestras), mas que denota qualidades excecionais no músico. Obviamente que as qualidades técnicas podem ser muitíssimo superiores às dos outros candidatos - uma hipótese que nos dias de hoje pode tornar-se cada vez mais difícil de conseguir –mas poderá ser influenciável por aspetos como a formação intercultural e a confiança em palco ao tocar, tal como referido por Williams (*apud* Price, 2006): “*A musician's confidence is easily eroded; happy and confident players are good players, and the reverse is also true*”. Um aluno confiante

poderá conseguir uma melhor prestação e mostrar mais a sua qualidade mas, por si, não chegaria. Citando Sağlam (*apud* Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002): “Transmitir a linguagem musical do país de origem à chamada segunda geração é uma das formas mais comuns de transmissão cultural para os imigrantes” (p.133). Um caso frequente segundo o autor, é o de filhos de imigrantes que ao voltarem para uma cultura com a qual cresceram em casa, poderem mostrar-se como conhecedores natos da cultura em questão. Para além disso, o ideal sonoro pode ser influenciado pela audição constante de exemplos musicais a seguir, havendo exemplos de músicos que basearam o seu sucesso neste processo. De uma forma geral, e como explicado por Kelly (2009), “*Learning occurs informally and formally, deliberately or unintentionally, for better or for worse, and at varying times and stages of life, often including the interaction of variables.*” (p.102), ou seja, o desenvolvimento musical pode ocorrer a qualquer altura pois conjuga uma grande quantidade de variáveis que permitem uma melhor ou pior evolução. De entre estas variáveis podemos destacar as características fisionómicas de cada indivíduo, o meio, a faculdade auditiva, genética, criatividade, inteligência, entre muitas outras. Ainda que estes argumentos possam ter fundamento, as verdadeiras razões para o aparente talento fora do comum permanecem por descobrir.

A interpretação de uma obra nunca é aceite de forma consensual, existe sim um grande dilema interpretativo com o qual os músicos se debatem constantemente. Ao falar na perspetiva de Hanslick, Campos (2007) refere que “Não se trata de negar que a música possa produzir emoções e sentimentos ou remeter o ouvinte para ideias de natureza não musical mas de sublinhar que o discurso musical, embora seja uma construção intelectual, se confina ao campo da estética sonora.” (p.80). Com esta ideia, Campos pretende demonstrar que a obra de Música em si apenas tem um efeito no campo estético da sonoridade e que todas as sensações que possam vir da obra composta não são a expressão dos pensamentos do compositor. Contudo, a opinião de Hanslick encontra muitos musicólogos que a ela se opõem, alegando que a música é unicamente sentimentos e que, sem eles, a Música não faria sentido. O dilema da Música pela beleza estética sonora ou pela transmissão de sensações é uma constante do meio musical. Campos (2007) resume afirmando que:

Embora se reconheça que a música possui elevado potencial expressivo, que age sobre nós e que é possível verbalizar os efeitos que produz e o que evoca [...], está longe de ser consensual que o discurso musical possua, por si mesmo, potencial significante e, se acaso o



possui, como discerni-lo?

(Campos, 2007:81)

Se não estivéssemos a par das questões levantadas no meio musical, tal definição não levantaria quaisquer questões. No entanto, é também levantada a questão de ser o mais fiel possível ao compositor de uma obra, ou seja, à obra escrita em si. Com isto diminuiria a influência do intérprete na obra e prevaleceriam os princípios reguladores da obra escrita. Estes princípios, dizem apologistas de outra abordagem, devem ser meros indicadores que permitam ao intérprete guiar-se ao longo da performance e não de todo vinculativos. Este dilema de autenticidade da obra ou da interpretação não é um tema resolvido, mas resta dizer no âmbito deste investigação que há várias abordagens possíveis tal como exposto da obra de Setton:

O mundo social jamais foi unificado a ponto de permitir apenas a existência de uma única escala de legitimidade cultural, a ponto de se observar um monopólio exclusivo da definição da cultura legítima e um reconhecimento unânime e sem exceção dessa legitimidade por parte do conjunto dos dominados.

(Ortiz; Lahire; *apud* Setton, 2008:123).

Não havendo uma única abordagem dita legítima, ambas as possibilidades continuarão a desenvolver-se e a tornar o panorama musical cada vez mais rico.

## 12. Tecnologia na aprendizagem musical

First, no one can discuss contemporary musical life without thoughtful reference to the technology of sound reproduction, its distribution, and its uses in daily life. Technology has altered habits and expectations of listening.

(Botstein, 1998:430)

Atualmente o panorama musical apresenta características e possibilidades muito diferentes do que aquelas que existiam no início da música Clássica. Mesmo retrocedendo no tempo duas ou três dezenas de anos, esta diferença já seria abismal. Esta diferença logrou muito com a tecnologia e os seus avanços exponenciais nos últimos anos. Se atendermos à citação de João de Freitas Branco (2005) ainda em 1959, “O disco e a alta fidelidade trouxeram novas possibilidades a esse excelente meio de cultura.” (p.308), vemos que já se tomava por certa a contribuição da tecnologia para novas perspetivas de apreciação musical. No mesmo livro, no anexo da 4ª edição à obra de Freitas Branco, José Eduardo Rocha (*apud* Freitas Branco, 2005) refere em 2005 a importância da Internet na

divulgação da Música Contemporânea Portuguesa, a qual não tem tido espaço de manifestação no campo musical português: “E, claro está, hoje em dia também temos o recurso da *internet*, que é um fantástico campo de disseminação de MCP [música contemporânea portuguesa], se soubermos procurar e escolher a informação.” (p.392).

A tecnologia, no entanto, não se limita a casos pontuais de mudanças nas experiências auditivas, mas aplica-se a toda uma envolvente musical e nas mais variadas formas. Patricia Riley (2013), no seu artigo para o *Music Educators Journal*, aborda a questão da aprendizagem e da vivência com *iPads*, ferramentas muito recentes e que, segundo a mesma, potenciam uma aprendizagem mais dinâmica e eficaz. Citando a autora:

Looking around the chorus room at South Burlington High School, I am pleased to see many iPads in use. One is providing a pitch reference, another is recording video for playback and self-assessment, and several more are displaying lyrics enlarged for easier viewing. In addition, as university supervisor of the choral music practicum students directing the rehearsal, I am taking observation notes on my iPad that I will later e-mail directly to the student teachers' machines. [...] Transformative changes in teacher practice and student learning due to the use of digital technology are now under way. The challenge for educators is to motivate students to move beyond using mobile devices for primarily social interactions to using them for educational purposes.

(Riley, 2013: 81/2)

Patricia Riley remete o seu estudo para o ensino generalizado da música. Contudo, a utilização da ferramenta “iPad” descrita no estudo de Riley assemelha-se muito àquela que pode ser feita pelos estudantes de performance musical, nomeadamente:

Music educators can use audio and video recording functions to record and play back their own teaching and their students performing. These recordings can prompt reflection and discussion and facilitate strategies for improvement. Recordings can be used for individual and group assessment, as well as to create an archive for observing change over time.

(Riley, 2013: 85)

Desta forma, não só os professores mas também os alunos de performance musical podem utilizar as novas tecnologias para otimizar o seu estudo, especialmente no que toca à gravação, podendo ser avaliado o produto atual do estudante. Igualmente, a mesma autora (Riley, 2013) refere ainda as possibilidades referentes à Internet, uma ferramenta tecnológica com possibilidades inúmeras:

Depending on Internet availability and restrictions at their schools, teachers can effectively use YouTube and other Internet resources for myriad music listening examples. Excerpts or entire pieces can be compared and contrasted with each other and with the music performed

in class.

(Riley, 2013:85)

Estas possibilidades tornam o estudo do aluno e a sua reflexão sobre o mesmo mais dinâmicas, tendo a possibilidade de ele próprio analisar a sua performance de uma outra perspectiva (ouvinte não-performer) e ganhar autonomia. Bruce Carter (2014) confirma que os novos recursos tecnológicos revolucionam atualmente as experiências de aprendizagem.

Educators have numerous technological resources available to them now that they did not have just five years ago. Faster Internet speeds, increased access to the Internet, increased availability of computers in schools, and larger percentage of students who have computers at home make the use of online learning experiences more widely available.

(Carter, 2014:177)

Este autor revela uma nova possibilidade dos avanços tecnológicos, vividos na primeira pessoa, a do compositor em residência virtual, argumentando que: *“Although I am just beginning to reflect upon and analyze my two-year experience, all early data suggest that a virtual composer in residence not only is possible but is also effective.”* (Carter, 2014:179/80). Ainda que seja uma ideia pioneira, existe a possibilidade de dinamizar as experiências de aprendizagem com as tecnologias, aproximando profissionais e alunos o que, de outra maneira, poderia ser impensável. Esta ideia leva-nos a crer que da mesma forma que os compositores podem ser aproximados dos alunos, as videoconferências podem ser igualmente aproveitadas para aulas individuais de instrumento, ficando apenas a dúvida da praticabilidade de tal sistema, visto que a qualidade sonora seria uma variável que se poderia minimizar apenas com a utilização de equipamento de captação de grande qualidade, o que requeriria grandes investimentos individuais.

As tecnologias mudaram definitivamente o paradigma musical. Pinho Vargas (2010) cita alguns autores que afirmam a mudança da forma como se aprecia música, onde podemos constatar a influência tecnológica:

Philip Bohlman afirma que as tecnologias da gravação afectaram todas as ontologias da música “ao ponto de as tecnologias terem chegado a moldar a forma como os humanos imaginam a música” (Bohlman, 1992: 33). Para Bohlman, “poucas ontologias da música, tanto no Ocidente moderno como nas culturas musicais tradicionais, estão suficientemente seguras para resistir a todos os desafios metafísicos que a gravação põe em movimento” (ibid.: 31). [...] Antoine Hennion define aliás o novo melómano como, antes de mais nada, um comprador de discos: “o nosso espaço musical é actualmente balizado pelos média e pela gravação, a rádio e, acima de tudo, pelo disco” e “nove décimos da nossa escuta musical

passam hoje pelo disco” (Hennion et al, 2000: 60). O autor refere ainda que uma ordem de prioridades se inverteu no campo clássico: actualmente a gravação não acontece depois de uma série de concertos mas, pelo contrário, é o disco que precede e desencadeia os concertos. (Pinho Vargas, 2010:151/2)

Especialmente do ponto da gravação musical em particular no final do século XX, os autores citados revelam a preocupação da sobrevivência musical perante tais mudanças. O facto de a música poder ser adquirida na forma de discos e reproduzida em ambientes particulares sem necessidade de intérpretes nem da frequência de concertos, muda significativamente a busca por espaços musicais. Se antes da era tecnológica a necessidade de músicos era constante para a produção musical, ou a visita a concertos e óperas para que se pudesse usufruir de música Clássica, hoje em dia o panorama é outro. O formato digital permite a reprodução sem a necessidade de artistas e, consequentemente, reduz a procura por concertos, visto que o público não necessita de sair do conforto de casa para escutar obras de arte musicais, ainda que sem o impacto da interpretação ao vivo. Isto mesmo reconhecemos nas palavras retiradas do artigo de Carlos Rodriguez, que afirma:

The characteristics of digital music media have profound implications for music listening spaces. Portable music players and headphones effectively help listeners make special differentiations while sealing out competing perceptual elements, two critical attributes of musical space.

(Rodriguez, 2014:96)

O mesmo autor conduz a discussão para um ponto polémico, o da audição musical ser feita de maneira diferente devido às novas tecnologias. Citando Rodriguez:

In many ways, the Internet is the ultimate listening space. It is rich with possibilities and flexible to use. By offering three-dimensional attributes, precise navigational control, and an endless supply of instantly available music, it helps users create music listening spaces efficiently. (p.96) However, easy access to unlimited music has affected the attentional characteristics of listeners. (p.96/7) Many listeners, especially younger ones, do not listen to any selection for very long, and typically do not listen to any piece in its entirety. [...] Thus, a contemporary listener’s tendency to sample just the first few moments of a song is perhaps an astute strategy for popular music, much like a cook who samples a teaspoon of sauce to determine the quality of the entire pot. Assuming that the listening spaces are partly formed by perceived cues and meanings in the music, this confluence of sonic and semantic information can be ascertained remarkably quickly, given the structure of much popular music.

(Rodriguez, 2014:97)

Se para a música dita “popular” pelo autor, esta relativa rapidez com que se intercalam audições pode ser até benéfica, pois o reconhecimento de estruturas será

relativamente simples, o mesmo pode não ser de interesse para a música Clássica. Esta “volatilidade” na música Clássica pode não servir os propósitos da mesma, que tem na sua estrutura e forma um valor acrescido e, sendo muitas obras ditas eruditas com durações muito superiores às músicas identificadas como “populares” por Rodriguez, a atenção e valor dados à música Clássica pode estar em causa. Da mesma forma, ao ser reproduzida num espaço diferente, o digital (através de leitores de música portáteis que permitem a audição em praticamente qualquer lugar), a música Clássica perde o contexto da sala de concerto e o impacto da performance ao vivo para a qual ela foi pensada. Contudo, esta nova forma de ouvir música é igualmente valiosa, pelo que permite o melhor conhecimento de obras e a sua divulgação e estudo, não substituindo a magia do concerto em tempo real.

Citando novamente Rodriguez:

The music listening conditions acquired with handheld digital music players and headphones thus provide privacy in nonprivate places, making them private heterotopias. Present-day musical concerts, whether they feature “serious” or popular music, have become increasingly superfluous because listeners must travel farther than the computer or iPod, relinquish control over music selection and listening duration, pay money for tickets, and interact with an audience of mostly strangers. The music listening space is drastically different from what most listeners are used to; that is, it is much larger, overly inhabited, and much more vulnerable to the influence of others.

(Rodriguez, 2014:98)

Carlos Rodriguez alerta também para a desvalorização do concerto pelo facto de este não representar (mais) uma necessidade. Se antes a música era experienciada unicamente com a performance ao vivo, hoje em dia isso pode significar uma necessidade cada vez menor de músicos ou, pelo menos, a sua desvalorização como criadores de valor. Assistimos igualmente a um público muito mais alargado. A era digital permite que a música possa chegar a mais interessados e, torna-se óbvio, existe a necessidade do uso destas plataformas pela música Clássica, reinventando-se na perspectiva da audição musical. De facto, Leon Botstein (1994), refere que “*Technology - often branded as the enemy of traditional aesthetic standards - has given opera an unexpected boost.*” (p.1), pois permite – entre outras possibilidades – a apresentação de um espetáculo em vários idiomas com recursos a legendas, bem como a possibilidade de apreciação desta forma de arte por um público mais vasto.

Ainda que tenhamos exposto muitas ideias relativas às tecnologias e à sua influência na audição e experiência musicais, convém dizer que, concordando com Rob Dunn (2014), as possibilidades tecnológicas não estão perto de estarem esgotadas e o panorama musical continuará com certeza a mudar:

Hargreaves, Marshall, and North (2003) noted that in this time of globalization and the Internet, people have nearly instant access to and unlimited choice of any kind of music in many different venues, and they make up their own minds; determining what is “serious” music and what is “popular” music is less important or meaningful than the music itself. And we have yet to explore all the possibilities technology has to offer for music listening learning experiences as well.

(Dunn, 2014:84)

## **Capítulo IV**

### **Contextos musicais para o estudo de caso**





## Capítulo IV: Contextos musicais para o estudo de caso

Ao tratarmos o estudo de caso dos alunos portugueses na Alemanha, deparamo-nos primeiramente com um fenómeno que envolve a saída de membros de uma cultura que se virão a inserir numa outra com características distintas. Neste contexto, Kelly (2009) explica resumidamente a relação de um indivíduo com uma cultura com a qual se identifica:

Everyone has a culture and is a member of at least one cultural group. A person's culture determines how the individual perceives, believes, evaluates, and behaves in society, which explains why all societies have diverse thinking and behaviors.

(Kelly, 2009:9)

Segundo esta ideia, cada cultura encerra em si um conjunto de valores e comportamentos a esta inerentes, pelo que a definição do que é correto ou de valor poderá ser muito díspar entre várias culturas. Porém, tal como mencionado por Boas:

Todas as culturas são iguais ou comparáveis; não há culturas inferiores ou superiores. É impossível ordenar as culturas num esquema evolucionário. Os julgamentos de bom ou mau, de melhor ou pior sobre culturas, são necessariamente baseados em premissas implícitas ou explícitas, culturalmente determinadas e, provavelmente, etnocêntricas.

(Boas *apud* Carvalho, 2007:124)

Ao estudar o caso dos estudantes portugueses na Alemanha estaremos inevitavelmente a lidar com uma confrontação de valores e perceções estéticas - nomeadamente a nível musical, mas não só - por parte dos estudantes portugueses, os quais diariamente experienciam uma nova cultura e uma valorização diferente do objeto cultural que é a música. Segundo esta ideia, Kelly (2009) menciona uma premissa para a perceção cultural numa dada cultura, dizendo que *"Thus, a sociological view of life, including music, is that 'beauty is in the eyes of the beholder.' What is considered 'good' can only be evaluated to the extent that the properties are familiar and understood in that particular culture"* (p.9). Interessa assim perceber as diferenças culturais entre as culturas envolvidas, estudando o processo de mudança dos alunos e o seu sucesso escolar e profissional. Desta forma, passaremos a definir e explicar várias faces das culturas portuguesa e alemã para que, uma vez caracterizadas e explicadas, possamos analisar o caso em questão com a devida profundidade.

## 1. Em Portugal

### 1.1 A música Clássica em Portugal

Nesta parte da investigação é nosso objetivo clarificar de forma resumida os principais contornos e especificidades da cultura musical Clássica em Portugal, do ponto de vista das políticas e condições que permitiam a sua existência e não diretamente a sua caracterização estética, ainda que tal possa acontecer por serem condições indissociáveis. Contudo, não queremos iniciar o tópico da cultura portuguesa sem referir João Maria de Freitas Branco na obra de seu pai, João de Freitas Branco:

Se a história serve o nosso autoconhecimento, pode então supor-se que algo ficaria a faltar ao conhecimento da personalidade coletiva do português se não se desenvolvesse a investigação da nossa criatividade musical. É que, aplicando por analogia um célebre dito de Fichte, talvez a música que se faz (na dupla vertente composição/execução) dependa do homem que se é; e nesse caso, a observação da obra realizada concorre para a compreensão do nosso eu colectivo. Sendo assim, só conheceremos a história do país se nela formos capazes de integrar informação sobre o nosso passado musical.

(João Maria de Freitas Branco *apud* Freitas Branco, 2005:16).

Esta ideia de João Maria de Freitas Branco incita ao conhecimento da nossa própria cultura, meio único de nos conhecermos verdadeiramente e de nos podermos rever nas transformações que foram operadas ao longo da História. Mais do que rever a História musical e cultural do país para a nossa investigação, este capítulo revê o nosso passado cultural e o modo como este evoluiu, e de que forma nos marcou.

Primeiramente, um dos pontos mais focados por autores para justificarem qualquer atraso no acompanhamento das correntes estilísticas europeias em comparação ao resto da Europa, é a localização geográfica do país, o que deve ser por nós analisado. José Bettencourt da Câmara (1999) revela esse mesmo fator, “Seria, no caso, fácil redarguir que assim comparamos centros florescentes de desenvolvimento duma forma musical com regiões periféricas, cuja marginalidade sabemos, à partida, não se circunscrever aos fenómenos musicais.” (Bettencourt da Câmara, 1999:3), para logo a seguir o contestar, dizendo que tal não pode ser um motivo plausível para qualquer atraso cultural: “Realidade incontornável na história, a geografia não parece aqui factor determinante, visto dispormos de exemplos que apontam em sentido contrário.” (Bettencourt da Câmara, 1999:3). Com

especial atenção a este ponto, Manuel Carlos de Brito descreve, nos seus *Estudos de História da Música em Portugal* (1989), que Portugal esteve na frente musical europeia apesar da sua localização geográfica e que as comunicações com a Europa permitiriam manter tal posição:

Resta a questão de saber porque é que não é possível vermos a época de ouro da história portuguesa – a primeira metade do século XVI – mais claramente refletida na sua vida musical, que parece ter-se mantido num nível muito provinciano. Isto é particularmente estranho se pensarmos que Portugal nessa altura tinha relações culturais intensas com os Países Baixos, a Itália, e de facto com toda a Europa. A única razão que se poderá apontar é a de que o aparecimento de Portugal na primeira linha das nações europeias foi demasiado breve para poder compensar a posição periférica do país no continente, e para encorajar o desenvolvimento de uma vida musical verdadeiramente internacional, e independente da de Espanha.

(Brito, 1989:53)

Freitas Branco (2005) corrobora esta ideia, afirmando que a prosperidade artística advém normalmente de condições político-económicas mais favoráveis e estáveis, o que resultou na altura dos descobrimentos no caso português: “Mas importa acentuar que manifestações artísticas tais como as que se verificaram então [Descobrimientos] em Portugal só são possíveis em ambiente próspero, quando nos seus beneficiários se instala a convicção rósea de uma estabilidade e desafogo administrativos duráveis. (p.84). O mesmo autor continua descrevendo este mesmo fator como responsável pelo ressurgimento português na frente da cultura europeia:

Basta-nos compreender que o nosso Renascimento, nas artes como nas ciências e outras humanidades, não resultou fundamentalmente do despertar espontâneo da curiosidade e do engenho dos nossos antepassados, nem somente da influência estrangeira, senão da reviravolta da economia nacional.

(Freitas Branco, 2005:85)

É de constatar, infelizmente, que de um dos períodos mais prósperos da vida musical portuguesa não haja registos musicais que o enalteçam. Brito (1989) foca essa mesma ausência, dizendo que “De facto uma das maiores dificuldades no estudo da nossa história musical desta época [Renascença] é de um lado a relativa escassez de fontes musicais, de outro a acumulação de testemunhos históricos que não têm muitas vezes uma relevância direta para o estudo dessas fontes.” (p.43). Os motivos, esses, remete-os para a análoga explicação de Anglés para o caso espanhol, a qual é digna de citação:

Os motivos da relativa raridade de fontes musicais são os mesmos que Higinio Anglés apontou em relação a Espanha: a ausência de uma generosa imprensa musical, a falta de bibliotecas que reunissem cuidadosamente os nossos monumentos musicais, as guerras, revoluções e incêndios (Anglés, 1960:77). No caso de Portugal podem-se mencionar duas calamidades principais. Uma é o terramoto de 1755, responsável pelo desaparecimento das fontes pertencentes à Capela Real e anteriores à segunda metade do século XVIII, a outra as Invasões Francesas e Guerras Liberais, que mantiveram o País num estado permanente de guerra e anarquia durante a primeira metade do século XIX. A estas deve-se acrescentar a dissolução dos conventos em 1834 e a perda irreparável causada pela venda indiscriminada de manuscritos pertencentes às suas bibliotecas, muitos dos quais encontraram o seu prematuro fim como papel de embrulho nas mercearias.

(Brito, 1989:44)

Como podemos constatar, a Portugal não assistiu a fortuna de no seu período áureo beneficiar da imprensa que lhe pudesse testemunhar o valor e, quiçá, levar o mesmo além-fronteiras. Para além dessa infelicidade, uma catástrofe natural e outras causas políticas vieram a reduzir grandemente os espólios da evolução musical portuguesa. A formação e educação dos músicos foi, com toda a certeza, outra das razões para tal lacuna documental, uma vez que segundo Freitas Branco:

Passar música profana a escrito, para ficar, era mais raro do que salvar versos do esquecimento. E compreende-se, porque eram ainda muito menos os que sabiam grafar notas na pauta do que os que tinham aprendido a alinhar palavras. Neste aspecto, parece que os músicos portugueses daqueles tempos não tiveram os incentivos ou tão só possibilidades que assistiram a colegas seus de outras cortes europeias.

(Freitas Branco, 2005:100)

Se apesar das dificuldades que pudesse apresentar a posição geográfica, Portugal conseguia manter-se a par do que de melhor se fazia na Europa na altura dos Descobrimentos, esta posição desvaneceu-se à mesma velocidade que o poderio trazido pelos Descobrimentos também se reduziu. Assim, Freitas Branco (2005) reconduz o discurso dizendo que “Na verdade, Portugal não conheceu em devido tempo as inovações que é costume considerar princípio do barroco musical, e já a ópera estava dominadora de praticamente toda a Europa quando aqui entrou pela primeira vez.” (p.133). O mesmo autor revela outros fatores como determinantes do atraso que viria a assolar o país, sendo a causa religiosa – destaque para a Inquisição – e a influência monárquica. A última causará algum espanto, pois a Biblioteca de Música do Rei D. João IV estava guarnecida com os livros mais recentes da música europeia, contudo não permitindo o regente que as novas práticas se implementassem (Freitas Branco, 2005). Mas segundo Freitas Branco (2005) na sua *História de Música Portuguesa*, uma das razões que mais contribuiu para o

congelamento musical em Portugal foi a formação da nobreza, a qual raramente na História do país se mostrou interessada no cultivo e apoio da arte, essa classe social que (excluindo o monarca) teria o poder necessário para incentivar à produção musical, contrariando as possíveis debilidades económicas. Mesmo perante tal estagnação, um revigorar da cultura musical em Portugal voltaria a ocorrer com a exploração do ouro no Brasil (Brito, 1989; Freitas Branco, 2005). Com isto surge também a influência monárquica a querer catapultar o país para o lugar de destaque na Europa que outrora tivera:

Com o afluxo crescente de ouro vindo do Brasil, que tinha começado na viragem do século, e sobretudo depois do tratado de Madrid de 1715, que tinha proposto um termo definitivo à longa Guerra de Independência com Espanha, o jovem Rei D. João V tinha-se sentido em posição de tentar reaver para o seu país o lugar na Europa que ele tinha perdido desde meados do século XVI.

(Brito, 1989:95)

Apesar do ímpeto com que pretendia instaurar mudanças no país, D. João V mostrou-se reticente em acolher a produção musical mais em voga na Europa, a ópera, cujo número de representações era muito reduzido e sobretudo de carácter cómico, sendo que com os seus problemas de saúde acabaram por ser proibidas as representações (Brito, 1989). Manuel Carlos de Brito (1989) refere igualmente a importância da Capela Real – designação para a orquestra da corte – para a qual o regente D. João V fez questão de contratar alguns dos melhores músicos europeus, sendo que a sua composição baseava-se quase exclusivamente de estrangeiros, maioritariamente italianos. Contudo, “Parece fora de dúvida que a contratação de cantores e de um mestre de capela romanos, assim como a formação de uma orquestra permanente, se destinavam antes do mais a prover as necessidades dessa Capela.” (Brito, 1989:96). Tal ideia vem reconsiderar as políticas musicais do regente que, como vemos, dá especial atenção à Igreja, nomeadamente à música religiosa. Contudo, a ópera viria a ser introduzida sob o modelo italiano por iniciativas externas à Coroa e começava a ganhar notoriedade. É com a mudança da Coroa que se dá uma grande transformação no panorama cultural português. Parafraseando Freitas Branco:

Se no tempo de D. João V a ópera já teve grandes honras em Portugal, foi no reinado de seu filho e sucessor que o entusiasmo por ela tocou as raízes da loucura. D. José mandou construir, nos Paços da Ribeira, a fabulosa “Ópera do Tejo”, um teatro de grande ostentação,

cuja plateia tinha uns seiscentos lugares e que, situado à beira rio, permitia curioso realismo cenográfico nos quadros em que a paisagem aquática viesse a propósito.

(Freitas Branco, 2005:205)

Ao falar nas grandes honras da ópera em Portugal, acreditamos que João de Freitas Branco remete para as iniciativas privadas e não para as parcas representações de estilo cómico de iniciativa monárquica, como referenciado por Manuel Carlos de Brito (1989). Mas é sem dúvida o “Reformista” D. José que lhe sucede no trono, quem implanta realmente a ópera em Portugal, que culminou com a construção da “Ópera do Tejo”. À obra física acompanharam revoluções culturais, pois “De facto, logo no início do seu reinado, D. José começou a organizar um verdadeiro teatro de corte.” (Brito, 1989:112). Apenas consideramos que a fomentação da atividade musical (performance e educação) e da indústria ligada à produção (instrumentos, cenários, entre outros) não foram exploradas de modo a suprir, a longo prazo, as necessidades musicais da nação. Como podemos ver nas palavras de Brito:

Pelas cartas trocadas entre o Director dos Teatros Reais e os cônsules de Portugal e Génova, se verifica que de Itália vinham não só os cantores, os bailarinos, os instrumentistas e as partituras, como também o guarda-roupas e adereços, instrumentos, papel de música e até mechas para as velas que iluminavam o teatro [...].

(Brito, 1989:115)

A euforia da Ópera do Tejo não foi longa, e isto porque “Sete meses volvidos a Ópera do Tejo era reduzida a escombros pelo terramoto.” (Freitas Branco, 2005:205). Esta catástrofe teve diversas implicações para a cultura musical portuguesa, de entre as quais devemos realçar a destruição do legado documental a nível musical da nação que permanece assim ausente. Segundo Bettencourt da Câmara:

[...] deveremos decerto admitir que o terramoto de 1755 terá destruído o património musical de algumas das igrejas de Lisboa e da região envolvente (como destruiu a biblioteca real, instalada no paço da Ribeira), não permitindo que chegassem até nós muitas obras da primeira metade do século XVIII, como outras de séculos anteriores, privando-nos talvez mesmo do conhecimento do nome de alguns compositores desse período.

(Bettencourt da Câmara, 2009:2)

Um dos pontos a salientar é a música instrumental, não falada até este ponto. Manuel Carlos de Brito (1989) realça que a sua ausência se pode dever a esta se manter na posse dos instrumentistas, sendo música feita para ocasiões singulares, não representando uma produção musical tão forte como a ópera ou a música religiosa. Quanto à ópera que

atingia em Portugal grandes proporções, teve definitivamente influência italiana (Brito, 1989; Freitas Branco, 2004) ao ponto de termos um dos maiores arquivos de óperas italianas do século XVIII na Biblioteca da Ajuda (Brito, 1989). Contudo, o historiador Manuel Carlos de Brito (1989) revela que o contínuo interesse pela ópera italiana em Portugal contrastava com o que acontecia de momento no resto da Europa, onde se cultivava a música instrumental e de concerto (e o início da sinfonia), sendo que o maior centro de produção musical deslocava-se para o centro da Europa, especificamente Viena. Digno de salientar é que Bettencourt da Câmara (2009) afirma no seu trabalho que em Portugal a música religiosa tinha grande destaque, quando comparado com a realidade europeia do século XVIII. Ainda que este género musical fosse muito fomentado no resto da Europa, não era impeditivo de que a música profana pudesse florescer. Este autor (Bettencourt da Câmara, 2009) refere grandes compositores deste tempo na Europa para demonstrar que a música já não estava mais numa completa dependência da Igreja (ainda que esta tivesse sido uma grande impulsionadora da evolução musical, entre outras pelo registo musical). Para tal, Bettencourt da Câmara (2009) afirma que “[...] no património setecentista português o que abundaria em missas, responsórios, salmos e, na segunda metade do século, também em óperas, parece faltar em concertos, sinfonias, quartetos, sendo mesmo o número de peças para tecla relativamente reduzido [...]” (p.5).

Entramos assim no século XIX, provavelmente um dos períodos menos consagrados da música portuguesa. No início do mesmo século, o docente de música da Universidade de Coimbra publicara o seu *Método*, no qual previa uma série de medidas que poderiam revolucionar a música e o seu panorama em Portugal (Freitas Branco, 2005), houvessem condições políticas e sociais que permitissem tal desenvolvimento. Contudo e uma vez mais, a sorte não abundou na pátria portuguesa, sendo que a esta esperança chegada com o docente de Coimbra respondeu a História com as invasões francesas, a mudança da corte para o Brasil, bem como a consequente independência do mesmo país anos mais tarde (Freitas Branco, 2004). Neste sentido, José Bettencourt da Câmara (2009) escreve a situação do país segundo o seu contexto político:

A situação do País no século XIX, mormente na sua primeira metade, parece oferecer ao historiador da música todo um conjunto de condições históricas menos propícias ao decurso duma vida cultural activa. A agitação introduzida seja, primeiro, pelas invasões francesas, seja depois pelo difícil processo de instauração do regime liberal, acompanha-se, no plano musical, do ruir das estruturas que à música haviam conferido um relevantíssimo lugar na vida social portuguesa durante o Antigo Regime. Como se tem vindo a defender noutros

escritos o responsável por estas linhas – e sem que alguma sanha antiliberal deva aqui supor-se -, parece evidente que o liberalismo triunfante, empenhado na tarefa de a todo o custo laicizar a sociedade portuguesa, não soube encontrar substituto institucional que cumprisse as funções musicais – ou, mais globalmente, as funções culturais – asseguradas na sociedade portuguesa por igrejas e conventos, cujo poderio achou dever debelar.

(Bettencourt da Câmara, 2009:4/5)

Das consequências das instabilidades política, social e económica na vida musical portuguesa, podemos concluir que estes são fatores importantes para uma sociedade, sem os quais a cultura não tem espaço nem condições para florescer. Da mesma forma, as tendências do século XIX em Portugal mostram que a música instrumental ficaria relegada para um plano secundário, ao contrário do que se passava no centro da Europa, pelo que Freitas Branco (2005) afirma que “O interesse por instrumentistas não parece ter crescido na mesma proporção em que aumentaram os pianos. O público tolerava-os mais facilmente como passatempo, no intervalo entre dois actos de uma récita de ópera.” (p.288). O crescente número de pianos em Lisboa no século XIX parecia enquadrar-se apenas como sinal de prestígio e não como instrumento de expressão da vida e apreciação musical instrumental. Ao caminhar para o final do século XIX, Portugal não recebeu o Romantismo da mesma forma que este se manifestou na Europa central. Ao que João de Freitas Branco comenta que:

A elevação do nível intelectual da classe média e a concomitante liberalização da profissão de músico são fenómenos sem os quais se não pode compreender o romantismo. E a medida reduzida, acanhada, em que se deram em Portugal constitui um dos motivos por que o nosso romantismo musical foi um mau período. [...] Deve acrescentar-se que também noutros países mais adiantados havia um público de classe média cujo gosto artístico se equiparava ao português. O que nos faltou foi, dentro da mesma classe, uma camada superior pela sua maior cultura, isto é, pela necessidade, a possibilidade e a aspiração de a possuir.

(Freitas Branco, 2005:286)

Esta situação, diz o mesmo, poderia ter sido minimizada se tivesse havido uma atenção por parte dos governantes para a situação que a cultura musical vivia (Freitas Branco, 2005). Sinal dos efeitos do século XIX em Portugal, foi a figura de João Domingos Bomtempo que, tendo sido aclamado internacionalmente, seria praticamente esquecido da música portuguesa até ao final da sua vida. Alexandre Delgado descreve esse fenómeno relacionando-o de forma expressiva com o meio português ao longo dos tempo:

João Domingos Bomtempo é o exemplo flagrante do efeito redutor que o nosso meio opera sobre os grandes artistas. Forçados a lutar para adquirir uma base técnica e uma concepção larga da sua arte, estes esbatem num meio que lhes é hostil e lhes minimiza o alcance.



Voltado por natureza para as mais altas criações, aspirando a colocar-nos a par da evolução musical da sua época, Bomtempo passou grande parte da sua vida como exilado, obtendo no estrangeiro o reconhecimento que só no fim da vida Portugal lhe concedeu.

(Delgado, 2002:60)

Alexandre Delgado, ativo defensor da música e cultura portuguesas, comenta que uma vez mais as condições não se enquadravam para o florescimento da música portuguesa, ainda que surgissem do meio figuras que pudessem colocar o nome de Portugal na frente europeia:

Aquilo que poderia ter sido a viragem crucial da nossa música [com João Domingos Bomtempo], só não o foi porque o meio não o permitiu e não houve continuadores. A Sociedade Filarmónica não teve tempo suficiente para dar frutos e o cultivo da sinfonia não se implantou. As seis décadas que se seguiram, dominadas pela ópera italiana, pela música de salão e pela música utilitária para a igreja e para o teatro, foram provavelmente das mais áridas da nossa história da música. Só em 1894 é que a forma Beethoveniana chegaria até nós, com a sinfonia “À Pátria” de Viana da Mota.

(Delgado, 2002:61)

Viana da Mota foi outra das figuras incontornáveis da História da Música em Portugal, sendo pianista aclamado e de influência decididamente germânica. Foi ele que introduziu a forma Beethoveniana em Portugal através das suas composições que, infelizmente, não foram mais (as composições) a partir dos seus trinta anos de vida, pois não seriam bem recebidas no meio. Alexandre Delgado no seu livro *A Sinfonia em Portugal* (2002), retrata esse mesmo panorama, afirmando que:

Entre 1913 e 1948 – ou seja, durante 35 anos (!) – a obra [sinfonia “À Pátria” de Viana da Mota] não teve nenhuma execução integral em Lisboa. Considerando que essas décadas foram das mais efervescentes de concertos sinfónicos que já houve na nossa capital, o caso dá que pensar. Não é só de agora que as grandes obras musicais portuguesas são emparedadas pelo novo-riquismo xenófilo da vida musical.

(Delgado, 2002:66)

O músico e compositor revela já uma semelhança com a atualidade musical portuguesa, em que parece continuar a haver uma falta de atenção à música portuguesa. Contudo, deixa-nos antever uma grande atividade de concertos sinfónicos na primeira metade do século XX, consideração que devemos ter em conta ao estudar este século na vida musical portuguesa.

Da implementação do regime republicano viriam a suceder diversas mudanças na atividade musical portuguesa. A inatividade do teatro de S. Carlos e a inviabilidade de

outras produções operáticas, levaram a uma afluente para o Conservatório de Lisboa (do qual falaremos no tópico do ensino em Portugal), quer motivados pela audição de música, quer pela contratação de músicos (dada a inexistência de outros meios de reprodução musical que não a performance ao vivo) ou mesmo pela tão em voga formação em piano das senhoras burguesas (Freitas Branco, 2005). Também no século XX português, quando comparado com a atividade europeia, é de notar a dificuldade de produção musical por diversas razões. Em primeiro lugar, e tal como descrito por Vieira de Carvalho (*apud* Romão, 2012), o principal teatro de ópera Português (S. Carlos) estava sob uma grande influência do chefe de Estado, o qual o utilizava para fins principalmente políticos: “Salazar definiu a função do velho teatro da corte como parte integrante das realizações do Estado Novo. As componentes de tal conceito remontavam ao ideal de prestígio da burguesia de fins do século XIX e ao snobismo dos anos 20” (p.15). Outras razões são apontadas pelo musicólogo Rui Vieira Nery que explica de forma lúcida a atividade musical portuguesa no século XX (especialmente da segunda metade):

Mais do que uma actuação censória directa do Estado Novo, terão sido o isolamento cultural global do país (acentuado a partir da vitória aliada de 1945) e as próprias limitações do meio musical erudito (em particular a flagrante fragilidade das estruturas de formação pedagógica) os principais responsáveis pelo reduzido e tardio impacte em Portugal das tendências estéticas mais avançadas da criação musical europeia do pós-guerra, apesar dos esforços isolados de associações privadas como a Sociedade Sonata, fundada em 1942 por Lopes-Graça e dedicada à promoção de execuções públicas de música do século XX.

(Vieira Nery *apud* Romão, 2012:17)

Não podemos nem devemos reduzir a atividade musical portuguesa à restrição pelos meios políticos vigentes. Devemos igualmente realçar que houve uma época de reconhecido desenvolvimento da música orquestral (a música de câmara continuaria em grande parte esquecida) com iniciativas de séries de concertos e sociedades sinfónicas sem precedentes na História do país. Estas louváveis iniciativas orquestrais, com exceção da Orquestra da Emissora Nacional, não tinham condições fixas de trabalho que se conheçam (para os músicos), mas tentaram implementar-se no meio nacional que infelizmente não as conseguiu acolher com sentido de continuidade. Na sua versão da História de Música Portuguesa de 1959, Freitas Branco (2004), declara que “O presente não parece indigno do passado e eleva-se de algum modo acima do que, em média e em função das diferentes épocas, foi a vida musical portuguesa durante a maior parte dos oito séculos de história.”

(p.321). Completa ainda assim dizendo que, perante o desequilíbrio entre produção e procura musical nacional, a falta encontra-se – na primeira metade do século - do lado da procura que não é tão grande como as possibilidades e vontade de a transmitir (Freitas Branco, 2005). O mesmo autor (Freitas Branco, 2005) refere ainda a centralização da música portuguesa entre as cidades de Lisboa e Porto, facto que não apresenta grandes alterações atualmente.

Apesar das circunstâncias, é no início da segunda metade do século XX que a Fundação Calouste Gulbenkian inicia as suas atividades no âmbito musical, mudando de forma significativa o panorama musical português, não só pela promoção de concertos mas também pelos apoios a nível educativo, fomentando a aprendizagem musical em Portugal e no estrangeiro. Apesar da existência de entidades que promovessem uma dinamização musical em Portugal, a verdade é que o seu historial é bastante recente e, quando as raízes são mais antigas, não há indícios de que tenha havido uma estabilidade de produção artística suportada por um ensino da música igualmente forte. Nas palavras de João de Freitas Branco (2005), “A Fundação Calouste Gulbenkian é caso sem precedentes em Portugal. A poderosa instituição foi oficialmente fundada em 1956, como precioso legado de um multimilionário arménio que residiu nos últimos anos da sua vida em Lisboa.” (p.309). A Fundação Calouste Gulbenkian promoveu diversos festivais e criou diversas formações artísticas, com o objetivo de suprir algumas lacunas na cultura portuguesa, das quais uma orquestra de câmara que viria a efetivar-se anos depois da fundação da instituição. Neste mesmo contexto, Freitas Branco (2005) refere que “Se exceptuarmos a ópera, pode bem dizer-se que à iniciativa privada se deve a europeização da vida musical portuguesa, já quanto a reportório, já quanto à vinda de muitos artistas estrangeiros de primeira linha [...]” (p.309). Esta miragem cultural no plano musical português é, no entanto, visada por António Pinho Vargas (2010) que salienta o facto de o poderio económico da instituição poder ter acabado com iniciativas paralelas de cariz musical que nunca conseguiriam competir com a Fundação, ficando esta com o monopólio cultural. A ação da Fundação Calouste Gulbenkian é, apesar da contestação, de uma dimensão única no caso português, sendo que o destaque deva ir não só para o número e qualidade dos concertos como para a educação dos artistas, atitude rara na história da música portuguesa. Uma pequena retrospectiva é feita por José Eduardo Rocha no seu complemento à obra de Freitas Branco, que vale a pena citar

Observa-se até, na nossa história da música – pelo menos entre o barroco e a *belle époque* –, um predomínio da ópera (especificamente dos modelos italianos), em detrimento do desenvolvimento de outros géneros de prática musical (coral, coral-sinfónica, sinfónica, camerística, solística, etc.). A preferência da nossa devota aristocracia por *modinhas*, o predomínio escolástico da e na música religiosa, o vício do grande público em géneros de teatro musical (incluindo a ópera, a opereta ou a revista), o quase meio-século de ditadura isolacionista (que herdou parte da inércia oitocentista e dos séculos anteriores), entre outras causas, tiveram consequências profundas na vida musical portuguesa, o que hoje em dia, apesar de todos os melhoramentos, ainda se faz sentir, sobretudo quando se constata a efemeridade das efemérides, dos festivais, das temporadas, das encomendas, das orquestras, das edições, das gravações, e até das investigações.

(Freitas Branco, 2005:353)

Outras considerações sobre a nossa produção musical devem ser mencionadas. Alexandre Delgado (2002) afirma que a produção sinfónica portuguesa está subavaliada perante o contexto europeu devido ao seu tardio aparecimento no mesmo; tal ausência atribui-se à falta de edição e comercialização do património musical português. Alerta por isso para as consequências que a ausência da edição musical poderá ter para a música portuguesa, como em séculos anteriores, “Em matéria musical, o século XX português – sobretudo a primeira metade – corre o risco de se tornar tão desconhecido como o século XIX.” (Delgado, 2002:17). Na sua obra *A Sinfonia em Portugal*, Alexandre Delgado (2002) retrata o tardio aparecimento da sinfonia, que no tempo em que esta florescia na Europa, era ainda privilegiada em Portugal a música sacra e operática, mesmo tendo a Coroa uma das melhores orquestras do velho continente (Orquestra da Real Câmara) e, portanto, um meio singular para cultivar a obra sinfónica. O mesmo músico e compositor relata de forma crítica essas mesmas circunstâncias relacionando com as condições sociais do país:

Mas não foi para sinfonias, e sim para ópera e música sacra que esta orquestra foi utilizada. É absurdo e inútil insurgirmo-nos retrospectivamente contra esse estado de coisas: se a música instrumental pura não teve entre nós o incremento que teve no resto da Europa, é porque não tinha que ter. Enquanto se consumava a Revolução Francesa, Portugal era um país de certa forma parado no tempo, um pachorrento Antigo Regime cuja elite tinha gostos entre o simples e o espaventoso, entre o religioso e o hedonista. Não é por acaso que as *modinhas* fizeram tamanho furor entre nós, sendo cantadas e saboreadas com o mesmo prazer que em outras paragens se saboreavam quartetos de cordas.

(Delgado, 2002:25/6)

Delgado (2002) afirma a necessidade de mudar o panorama pela fomentação de edições musicais e de uma mais ativa investigação musicológica (que, devemos realçar, tem crescido significativamente nos últimos anos), como meio essencial de

desenvolvimento musical. O mesmo autor termina o seu livro com uma reflexão de forma apaixonada pela música do seu país, esperando que algumas mudanças consigam reavaliar a música portuguesa:

Um país que não chega a ter uma cultura própria não chega a ser um país. Neste nosso rectângulo oscilamos entre dois excessos: um snobismo provinciano e ignorante que despreza tudo o que é português com um ancestral complexo de inferioridade; e um nacionalismo reaccionário e trauliteiro que faz apologia bacoca de tudo o que tenha a chancela nacional. As duas tendências são perniciosas e desgastantes. Quem sofre é a nossa cultura, que se vê privada daquele lastro de fruição e de convivência capaz de a manter viva. Passados os traumas do salazarismo e os fundamentalismos vanguardistas, quem sabe se não estamos na altura ideal para descobrir a espantosa riqueza das nossas sinfonias.

(Delgado, 2002:268)

Tal como Delgado, esperamos que o sinfonismo português e a música erudita portuguesa possam florescer agora que os impedimentos políticos do século XX já não o interditam.

Na atualidade artística em Portugal convém por último referir o estudo de Nico et al. (2007), que ainda que vise a inteira população de artistas, reflete decididamente a realidade musical. Assim os mesmos autores dizem-nos que: “Segundo este autor [Xavier Greffe], no conjunto da população activa, a percentagem de indivíduos dedicados a actividades artísticas e culturais é de apenas 0,78%, representando esta percentagem o valor mais baixo entre os países da União Europeia” (p.44), o que pode denotar (ainda que não possamos assegurar uma produção artística linear por indivíduo) uma menor produção artística dado existir uma menor percentagem de indivíduos à Arte dedicados. Ainda mencionada pelos mesmos autores (Nico et al., 2007), convém destacar um aspeto da formação nas Artes que se tem acentuado, e que será abordado mais à frente aquando do ensino especializado da música: “Existem dois factores fundamentais quando referimos a questão da formação artística: excesso de procura no que diz respeito ao acesso à profissão e excesso de oferta formativa” (p.54). No entanto, tanta oferta formativa é, como poderemos concluir mais adiante, inversamente proporcional à oferta de trabalho existente, como nos voltam a referir os autores (Nico et al., 2007), “O mercado laboral artístico é contudo caracterizado por um escasso acesso à profissão” (p.54).

## 1.2 O panorama orquestral em Portugal

A história da orquestra em Portugal não tem um início preciso, como pudemos constatar, até porque esta formação sofreu diversas alterações até tomar a forma como hoje a conhecemos. Devemos assim começar com as referências às formações mais próximas à orquestra ou a algumas que lhe antecederam. Neste sentido, a primeira orquestra que lhe deve o nome em Portugal foi a Orquestra da Real Câmara. Antes do aparecimento desta formação, devemos salientar que já se realizavam óperas, ou de outra forma não se justificaria o facto de à Biblioteca da Ajuda pertencer a maior coleção de óperas de cariz italiano da primeira metade do século XVIII. Não sabemos precisar, contudo, as denominações de orquestras anteriores (se existiam), ou se resultavam de formações sem carácter estável para fins ocasionais. Interessa, para este trabalho, a análise de orquestras/formações de carácter oficial ou permanente que permitissem uma análise do trabalho musical sistemático destas identidades. Datada de 1764, a Real Câmara foi uma orquestra da Corte que aliava músicos oriundos de outros países. Citando Pedro Silva:

Apesar de registarmos instrumentistas ao serviço da orquestra Real Câmara e embaixadas, é na linha de tradição dos instrumentos de corda dedilhada e de tecla que recebemos as mais eminentes informações, associada a uma prolífera e brilhante actividade na área da construção de instrumentos. Fundada em 1764, esta orquestra gozou de reconhecimento internacional ao longo de todo o século, a maioria dos músicos eram italianos, espanhóis e de origem germânica [...].

(Silva, P., 2010:13)

Outro ponto interessante é a forte importância dada aos instrumentos de corda dedilhada e de tecla, ou seja, o foco da música portuguesa era evidenciado em instrumentos que não representam o âmbito orquestral dos dias de hoje, ainda que na altura um dos elementos da orquestra pudesse ser de tecla (e por isso corda dedilhada). Esta orquestra foi, na verdade, uma orquestra revolucionária no panorama orquestral do seu tempo na Europa por ser a primeira de Corte e pela sua composição que detinha muitos dos mais reconhecidos músicos da época. Como nos diz o mesmo autor (Silva, P., 2010) “Na Corte de Portugal, uma das mais prósperas da Europa do século XVIII, a orquestra de Câmara do Rei não podia deixar de ser um conjunto cuja qualidade se encontrava à altura de todas as outras riquezas.” (p.13). Sendo a Corte portuguesa bastante poderosa naquele tempo, teria naturalmente que o ser a nível cultural e musical. A importância do apoio da

realidade à atividade cultural do país não foi acompanhado pelo apoio da nobreza, ao contrário do que acontecia na Europa. No entanto, este panorama de impenitência da música Clássica em Portugal não perdurou até ao século XX. A razão mais plausível para tal ter acontecido é a reproduzida por Miller e Shahriari, que afirmam:

Because classical music only flourished where there were wealthy patrons, courts, and aristocracies, little of it is found in southeastern Europe or much of Eastern Europe or in other places where such support systems and contexts were often missing, such as Ireland, Finland, Portugal, and Greece. The areas formerly under Ottoman Turkish control, some until the early twentieth century, naturally did not develop a “classical” music in the European tradition.

(Miller & Shahriari, 2009:316)

Desta forma, podemos relacionar o ponto alto da música orquestral portuguesa em relação à Europa na altura em que a Corte portuguesa era uma das mais importantes e, assim que esta deixou de ter a importância a nível europeu que outrora tivera, também a música orquestral e o seu apoio se desvaneceram. Vemos assim a importância do apoio estatal e de políticas de estabilidade que permitam o desenvolvimento de uma cultura orquestral e de música Clássica neste âmbito. Mesmo não podendo tecer esta teoria como a regra, havendo registo de exceções onde os países mais fortes economicamente não eram o estandarte cultural europeu, a tendência é para que esta ideia se confirme.

A orquestra não estará certamente só associada à ópera, a ela associamos a música orquestral que, na segunda metade do século XVIII começou a crescer especialmente em Viena, no centro europeu portanto, com o nascer da sinfonia, género especialmente orquestral. Como mencionado anteriormente, Portugal foi afetado por tal tendência e continuou sob a influência da ópera italiana e da música sacra. Foi com o género sinfónico que a orquestra começou a tomar forma e poderá ser uma das razões para a tradição orquestral não estar tão enraizada no meio português como no centro da Europa. Incontornável instituição do meio cultural português, o teatro de S. Carlos sempre foi o palco preferido da ópera em Portugal. No entanto, as referências à orquestra que daria corpo à ópera são raras. João de Freitas Branco (2005) refere-se à orquestra de ópera mesmo antes da construção do referido teatro, pelo que supomos tratar-se da orquestra que faria parte da destruída Ópera do Tejo e quiçá tivesse sido constituída com corpo estável anos antes. Citando o autor:

Em 1761, sob a direcção de David Perez (antes portanto da construção do S. Carlos), esta era constituída por 48 músicos. Cem anos depois, no S. Carlos, o número sobe a 54, a que se acrescentavam 24 músicos militares. Os coristas contavam-se por uns 45. Mas nem todos esses executantes eram portugueses.

(Freitas Branco, 2005:211)

É de notar que já nesta referência de Freitas Branco se faça menção aos músicos militares, algo que será abordado ponto próximo neste trabalho. Basta dizer que na orquestra da ópera os sopros deviam ser os músicos militares que, segundo a necessidade, reforçariam a orquestra, não sendo assim músicos efetivos. O corpo de efetivos, supomos, seria composto maioritariamente por cordas.

Devemos focar que um dos pontos interessantes do panorama musical do século XVIII foi o facto de que nem o fatal terramoto de 1755 travou o impulso dos regentes portugueses no florescimento da ópera em Portugal. Citando Silva (Silva, P., 2010): “Ainda neste mesmo ano, e apesar da devastação do terramoto, o desânimo não avassalou D. José I, nem a sua sucessora D. Maria II, continuando a verificar-se novas contratações operáticas, encomendas de obras e partituras aos mais distintos músicos da senda” (p.11).

Devemos realçar que com o início do século XIX começam a existir algumas iniciativas amadoras para performances orquestrais. Então “[...] em 1870, fundou-se em Lisboa a Orquestra 24 de Junho. Mas ainda nessa altura as limitações da execução sinfónica eram tais que foram baldados os esforços para se tocar o *Allegretto* da 7ª Sinfonia de Beethoven.” (Freitas Branco, 2005:287). Outra iniciativa digna de destaque é a da figura incontornável do início do século XIX português, João Domingos Bomtempo:

Quando, em 1814, [Bomtempo] regressou a Portugal, uma das ideias que trazia era de fundar uma sociedade de concertos segundo o modelo da recente Philharmonic Society, de Londres. Pretendia assim preencher uma grave lacuna da cultura musical no seu país: o confrangedor desconhecimento da música instrumental clássica. Não conseguiu o que queria, voltou para o estrangeiro, conheceu novos êxitos em Paris e mais em Londres [...].

(Freitas Branco, 2005:290).

O músico e compositor não conseguiu levar a cabo a sua iniciativa à primeira tentativa, “Só em 1820, por motivo de viragem política, é recebido com as devidas honras. A sua Sociedade Filarmónica chega a vias de facto, mas a reacção miguelista proíbe-lhe os concertos, que se realizavam na Rua Nova do Carmo.” (Freitas Branco, 2005:290). Assim, uma vez mais, as condições políticas vêm acabar com as esperanças musicais portuguesas. Bomtempo foi quem procurou deslocar o centro da música em Portugal do teatro de ópera



para a música instrumental. Apenas mais tarde esta iniciativa viria a ser lograda, tendo sido iniciadas as atividades da Sociedade de Concertos Populares na segunda metade do século XIX, como proferido por Russo (2007): “A partir do momento em que [Bomtempo] criou a Sociedade Filarmónica, começaram a aparecer outras sociedades de concertos. Em Lisboa a primeira iniciativa a assinalar foi o surgimento da Sociedade de Concertos Populares, fundada em 1860 [...] (p.47). Segundo Freitas Branco (2005:288), por volta da mesma altura é criada também a fundação da Sociedade de Concertos, mais precisamente em 1875. Em 1910 surge então a Sociedade de Concertos Sinfónicos que, segundo Freitas Branco (2005:289) foi fundada em 1910 por Raimundo de Macedo e dirigida por Bernardo Moreira de Sá. Do mesmo autor há ainda a referência à Orquestra Sinfónica Portuguesa, criada no ano de 1911:

A sua [de Pedro Blanch] bem alicerçada competência fez da Orquestra Sinfónica Portuguesa um conjunto de qualidade notável, em relação às dificuldades do meio. Foi Viana da Mota quem teve a ideia da criação daquela orquestra permanente, por ocasião das comemorações do centenário do nascimento de Liszt [1911], mas a realização só se tornou possível pela dedicação de Pedro Blanch e a compreensão colaborante da empresa do Teatro da República, hoje S. Luís.

(Freitas Branco, 2005:299)

Como focado no tópico anterior, o início do século XX foi o de maior agitação orquestral em Portugal, e tal é observável pelo número de orquestras que se formaram, ainda que nem todas fossem de carácter estável (elementos fixos para os quais a orquestra era a sua principal ocupação). Ainda de referir é que raros são os casos em que a extinção das orquestras é documentada, o que nos leva a questionar a duração das suas presenças na vida musical portuguesa e o seu carácter oficial, visto nenhuma delas ter sobrevivido até à atualidade. Porém, a mais importante das orquestras no século XX é a Orquestra da Emissora Nacional. Citando Cassuto, “[...] quando a Emissora Nacional criou uma orquestra em 1934, ela seria prioritariamente uma orquestra de rádio e, além disso, os seus músicos seriam contratados em regime de part-time” (1999:127). Ainda que tenhamos assinalado o marco da criação de uma orquestra em Portugal, tal não representa uma ocupação a tempo inteiro dos seus membros, não se dedicando assim unicamente à prática orquestral o que, tal como referido anteriormente, é necessário à criação de uma cultura e identidade própria. O mesmo maestro afirma mais tarde que “[...] a Orquestra Sinfónica da Emissora Nacional estava ainda no seu melhor nível artístico”. Concluindo que esta era a

“[...] melhor orquestra portuguesa da sua época pois era a única formação lisboeta constituída por instrumentistas permanentes. [...] A Orquestra Sinfónica da Emissora Nacional era portanto a única formação estável da capital” (Cassuto, 1999:29). A existência de uma única orquestra num meio musical tem uma desvantagem reconhecida por qualquer músico: a falta de competitividade leva a uma passividade na procura da excelência musical, visto faltar a comparação constante com outras formações da mesma especificidade. É essencial olhar para os pontos positivos da criação da orquestra. Para tal recorremos ao olhar de João de Freitas Branco que, vinte anos depois da criação desta orquestra, nos descreve o ponto da situação nacional:

Se a maior parte das emissões de música se faz por meio do disco comercial, é também verdade que a Emissora está a desempenhar funções de primeira importância na música viva, através das suas Orquestra Sinfónica Nacional e Orquestra de Concerto, ambas actuando normalmente em Lisboa. A Orquestra Sinfónica do Conservatório de Música do Porto, fundada por iniciativa particular, em ligação com o Conservatório Municipal, pertence hoje também, em grande parte, à Emissora Nacional, que praticamente a administra.

(Freitas Branco, 2005:310/1)

Neste excerto podemos entender que a Orquestra da Emissora Nacional se dividiria em dois tipos de concertos (à semelhança do que acontece atualmente com outras orquestras profissionais), a Orquestra Sinfónica e a de Concerto. Fica também a possibilidade de serem duas orquestras efetivamente diferentes, mas a constante referência bibliográfica à única Orquestra da Emissora Nacional, leva a acreditar na primeira hipótese. De igual destaque é a referência à atividade orquestral no Porto através do Conservatório, a formação que dará lugar à atual Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música, após vários anos de transformações. No entanto João de Freitas Branco esclarece-nos mais acerca da vida orquestral portuguesa:

O mesmo é dizer que as realizações sinfónicas de suficiente qualidade artística pressupõem a colaboração da estação oficial de rádio – inclusive as récitas de ópera e de bailado no Teatro Nacional de S. Carlos, que noutros tempos possuiu a sua orquestra privativa. No entanto, existem outras orquestras que nos obrigam a, mais uma vez, aludir à iniciativa particular. A Orquestra Filarmónica de Lisboa tem tido actividade continuada, a um nível de meio amadorismo. Nos últimos anos, as tentativas de criação de uma orquestra permanente, sob o nome de Orquestra Sinfónica de Lisboa, têm-se concretizado em alguns concertos públicos, sem lograrem superar o problema da falta de músicos de suficiente qualidade.

(Freitas Branco, 2005:311)

Deste segundo excerto de Freitas Branco, podemos aludir à necessidade da Orquestra da Rádio (Emissora Nacional) para realização de produções operáticas. Sabemos sim que em 1974, aquando da tomada de direção do Teatro de S. Carlos por João Paes, este “[...] enriquece o quadro [do Teatro de S. Carlos] com a dependência da Orquestra Filarmónica de Lisboa, entretanto dispensada pela Câmara Municipal, que cedo adquire a denominação de Orquestra Sinfónica do Teatro Nacional de São Carlos [...]”. (Cruz, M., 2008). Assim, como descrito pelo maestro Manuel Ivo Cruz, é praticamente no último quartel do século XX que o Teatro de S. Carlos detém uma orquestra que lhe permita satisfazer as necessidades da produção regular de ópera, supondo que até à data, tal estabilidade orquestral não se registasse. Devemos sublinhar que ainda que fosse criada uma nova orquestra (para o S. Carlos), tal coincidia com a extinção de outra (Orquestra Filarmónica de Lisboa). O panorama orquestral em Portugal caracteriza-se por uma certa instabilidade, pelo que não existem orquestras cuja formação tenha permanecido mais ou menos constante ao longo dos tempos, havendo um historial de dissolução e recriação de orquestras. Isto deve-se, em parte, a um financiamento inconstante que não parte de um objetivo cultural público. Assim, como nos conta Cassuto,

[...] quando foi criada a Orquestra do Porto, em 1948, não era o Estado a criá-la, mas sim uma instituição privada; quando foi institucionalizada a Orquestra Filarmónica de Lisboa em 1969, a sua responsabilidade coube à Câmara Municipal de Lisboa [...] A Orquestra Gulbenkian, criada em 1961, era uma orquestra de câmara de uma instituição privada; [...] A nova Filarmonia Portuguesa, criada em 1988, era privada, dependendo financeiramente do mecenato cultural, e a Orquestra da Régie Cooperativa, criada em 1989, não era sinfónica mas de pequena formação.

(Cassuto, 1999:127/8)

Desta afirmação de Cassuto podemos tirar diversas conclusões. A orquestra Filarmónica de Lisboa que, aquando do estudo de Freitas Branco, tentava a sua institucionalização, conseguiu-o em 1969, não tendo porém sobrevivido até aos dias de hoje. A Orquestra do Porto, a qual podemos considerar a Orquestra do Conservatório como mencionado recentemente, teve a sua data de criação exata em 1948 e com iniciativa privada. As orquestras Nova Filarmonia Portuguesa e Régie, apesar de serem criações recentes, tampouco sobreviveram até à atualidade. Resta-nos falar da Orquestra Gulbenkian, essa sim que se mostrou inabalável até aos dias de hoje.

Pertencente à Fundação Calouste Gulbenkian – fundada no início da segunda metade do século XX -, a Orquestra Gulbenkian fazia parte de uma série de iniciativas que

visavam revolucionar a cultura em Portugal, nomeadamente a música. Vale a pena citar o texto da obra de António Pinho Vargas (2010) na íntegra, pela importância que o facto teve na revolução da música em Portugal:

Começando pelo projecto inicial, António Pinto Ribeiro, que considera “um autêntico programa de política cultural para a música” (Ribeiro, 2007: 283) refere declarações de Madalena Perdigão a João de Freitas Branco em 1989, na qual afirma que a fundação da Orquestra, do Coro e do Ballet não constavam do programa inicial e só surgiram à medida que foi verificando as lacunas do meio musical portuguesa. A posição da directora considerava que “o recurso sistemático à colaboração de agrupamentos estrangeiros parecia-me errado e nada dignificante para a cultura portuguesa” (ibid.). Partia-se, por isso, de um diagnóstico que constatava um atraso estrutural, e a Fundação Calouste Gulbenkian, recusando a solução da importação sistemática, decidiu actuar em várias direcções: investir na investigação musicológica do património musical português, na formação de profissionais e na programação musical com critérios de excelência e actualidade. (ibid.: 284).

(Pinho Vargas, 2010:397)

A ação da Fundação foi fundamental na vida musical portuguesa e na formação de músicos e futuros professores. Assim citamos Pinho Vargas (2010) que refere: “O Festival Gulbenkian, o primeiro passo, foi iniciado em 1957 e a criação da Orquestra mais tarde, em 1962, o Coro em 1964 (...)” (p.397). Ainda que a data da criação da orquestra Gulbenkian possa diferir em um ano entre Pinho Vargas e Freitas Branco, tal não representa um problema para a investigação.

Citando Cassuto (1999), “[...] chegámos, assim, a 1992 sem orquestras sinfónicas estatais e a Régie, que estava a funcionar no Porto, já dera amplas provas de inviabilidade a longo prazo, pelo que também ela acabou por ser extinta” (p.125). Só poderemos entender esta afirmação se tivermos em atenção várias condicionantes no panorama musical português. Em primeiro lugar, uma orquestra sinfónica de grandes dimensões é perfeitamente justificável e necessária à cultura, não impedindo que exerçam paralelamente atividade outras orquestras de menor composição. Este seria o caso, visto que a Orquestra Gulbenkian não apresentava (nem apresenta) as dimensões de uma orquestra regular, fixando-se o seu número de elementos em pouco mais de seis dezenas. A orquestra do teatro S. Carlos encontrava-se num processo de transição, pelo que em 1992 cessou funções retomando pouco tempo mais tarde, em 1993, segundo outra designação: Orquestra Sinfónica Portuguesa. Das orquestras já referidas, as únicas que sobreviveram até aos dias de hoje foram a orquestra Gulbenkian, ainda que com um número reduzido de efetivos para que possa ser considerada uma orquestra de dimensões sinfónicas e a Orquestra do Porto, hoje Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música, que só atingiu a

sua composição sinfónica depois do virar do século. Felizmente, a atualidade das orquestras sinfónicas no país tem melhorado consideravelmente quanto à sua quantidade e qualidade, estando a cultura nacional em termos de orquestras sinfónicas representada pela Orquestra Sinfónica Portuguesa em Lisboa e a Orquestra Nacional do Porto Casa da Música, bem como algumas orquestras de câmara – regionais - espalhadas pelo país e, evidentemente, a Orquestra Gulbenkian, que apesar de ser financiada de forma privada e do seu relativamente reduzido número de efetivos, contribui regularmente para o enriquecimento cultural do país, com a apresentação de repertório sinfónico renovado anualmente. Quanto às orquestras regionais, ainda que só ocasionalmente apresentem uma dimensão sinfónica, devemos salientar o seu trabalho louvável ao procurarem fazer chegar a cultura musical Clássica a todo o país, tendo o nível destas orquestras melhorado exponencialmente e assim contribuindo enormemente para um panorama musical mais rico em Portugal. Estas orquestras regionais tiveram a sua institucionalização em 1992 com o *Despacho Normativo n.º 56/92 de 29 de Abril de 1992*, que procurou a criação de orquestras de câmara em zonas estratégicas do país, ou o apoio a projetos já existentes. Neste sentido citamos Manuel Portela que descreve o desenvolvimento:

Foram criadas na última década e meia várias orquestras regionais, com um modelo de financiamento que associa como entidades parceiras o Ministério da Cultura, uma ou várias Câmaras Municipais, e outras entidades públicas e privadas, na qualidade de associados, patrocinadores ou mecenas. [...] Sendo iniciativas que revelam a intenção de desenvolver a formação musical, promover a profissionalização dos músicos, e instituir uma programação regular fora das grandes áreas metropolitanas, não têm conseguido, em geral, as condições orçamentais e de trabalho para se institucionalizarem de forma sólida.

(Portela, 2008:pará.1)

O Despacho Normativo 56 de 1992 é, portanto, um ponto de viragem na vida orquestral portuguesa, onde se pode ler a urgência do governo em reformar a área da música, ainda que as orquestras da rede tenham sido formadas nesse ano. Neste âmbito, quanto à composição atual da rede nacional de orquestras, o despacho 1793 de 2012 prevê, nesse mesmo ano, a já existência de três orquestras regionais, sejam a Orquestra do Norte, a Orquestra Filarmonia das Beiras e a Orquestra do Algarve (cuja denominação atual é de "Orquestra do Sul"). A mesma constituição de orquestras regionais manteve-se ao longo dos anos, como podemos constatar do Despacho 13413/2014. Igualmente, podemos identificar, na página da Internet da Direção Geral das Artes, a existência de três orquestras regionais financiadas segundo o programa de apoio à orquestras regionais. Apesar de

estarem só estas três orquestras associadas diretamente à rede nacional de orquestras, outras orquestras têm realizado um trabalho importante de disseminação da música Clássica no país. Em zonas metropolitanas, devemos destacar a Orquestra Metropolitana de Lisboa, cujo projeto inclui o funcionamento da primeira escola superior direcionada para instrumentistas de orquestra (Portaria 1202/93), e que é um exemplo de parceria público-privada em atividade no país, no âmbito do ensino superior particular e cooperativo (Decreto-Lei 271/89). Fora das áreas metropolitanas, devemos referir que outras orquestras - ainda que nem sempre com uma atividade regular - têm um importante papel na vida musical portuguesa. Neste contexto, a Orquestra Clássica da Madeira deve ser mencionada pelas suas longas existência e atividade que, ainda não pertencendo à rede de orquestras formada em 1992, é uma instituição incontornável na vida cultural da região da Madeira.

Pela importância que estas orquestras têm no panorama nacional e por ainda integrarem alguns metais nos seus quadros, abordaremos o assunto com maior destaque. Portela (2008) revela ainda a incapacidade de as orquestras fazerem um planeamento a médio e longo prazo, devido às difíceis condições que enfrentam:

[...] nem sempre estas orquestras encontram as condições para um plano de desenvolvimento a médio e longo prazo – designadamente no repertório escolhido e nas formas de criação de público. Estes factos põem a nu a incapacidade das entidades públicas e privadas responsáveis de criarem projectos com as condições financeiras, técnicas e artísticas necessárias. O apoio combinado do Ministério da Cultura, das Câmaras Municipais e de outros patrocinadores públicos e privados continua a ser, por si só, insuficiente. Algumas das orquestras regionais têm funcionado no limiar da sobrevivência, sempre à beira da extinção, sem condições de trabalho e de remuneração motivadoras para músicos e maestros.

(Portela, 2008, pará.3)

Estas condições têm, naturalmente, implicações diretas na produção musical. Ainda que estas descrições façam referência às orquestras regionais, as orquestras sinfónicas em Lisboa e no Porto também encontram as suas dificuldades com os constantes cortes orçamentais que lhes impedem um planeamento seguro a médio e longo prazo, pondo em causa a viabilidade de um projeto de vida orquestral no país. Mesmo dentro das orquestras regionais, há claramente orquestras que, apesar das dificuldades que a todas assistem, se distinguem pela sua qualidade ou pela capacidade de se reinventarem dentro das possibilidades atuais. Possivelmente, uma das consequências mais flagrantes desta instabilidade é a dedicação dos músicos da orquestra que, não tendo a possibilidade de

cingirem o seu trabalho à prática orquestral, terão que dedicar parte do seu tempo (que de outra maneira seria investido no projeto de orquestra) a outras atividades que lhes permitam manter-se economicamente:

Sem as condições salariais para poderem dedicar-se em exclusivo, os músicos repartem-se por outras actividades, limitando o investimento de tempo no projecto da orquestra. Sem garantias de um orçamento que permita uma actividade regular, os maestros e directores artísticos não conseguem consolidar uma programação própria continuada. Além disso, as direcções das orquestras não têm capacidade de contratar solistas de nível internacional e não têm capacidade de contratação de maestros capazes de construir um repertório ambicioso e uma identidade própria. Em certos casos, os músicos são pagos à hora (ou à tarefa), e o número de horas de ensaio e de concerto é determinado pelo orçamento disponível e não pela dificuldade técnica ou pelo objectivo artístico da interpretação em preparação. As actuações não têm a frequência adequada para garantirem o nível de profissionalização desejável. Obrigam, além disso, a restringir o repertório interpretável, que continua dominado pelos tops da música setecentista e oitocentista.

(Portela, 2008, pará.4).

Ainda que algumas das falhas encontradas na organização das orquestras pareçam advir sobretudo de falhas do planeamento orquestral, temos que assentir que as dificuldades de financiamento tornam o já difícil planeamento da atividade orquestral, uma tarefa de grandes proporções. Uma última referência ao artigo de Portela (2008), pretende evidenciar “[...] o desenvolvimento do ensino musical [na década de 90], mas também as condições económicas que tornaram disponível em Portugal a mão-de-obra de músicos formados noutras partes da Europa, em particular nos conservatórios da Europa do Leste.” (pará.2). A influência de tais professores será analisada no capítulo seguinte. Convém ainda mencionar a existência recente de novas formações em relação à interpretação de música contemporânea. Conforme José Eduardo Rocha:

A disponibilidade dos intérpretes melhorou, como vimos, em relação às retrospectivas acima mencionadas, mas sintoma de que a necessidade paira, nomeadamente em Lisboa (porque o Porto já teve os pioneiros *Remix Ensemble* e *Drumming*), é a fundação da *OrchestraUtopica*, em 2001, por iniciativa de quatro compositores unidos: Carlos Caires, José Júlio Lopes, Luís Tinoco, António Pinho Vargas e o maestro Cesário Costa.

(Rocha, *apud* Freitas Branco, 2005:348)

Paralelamente, devemos destacar que alguns apoios externos surgem para as orquestras, quer sejam na forma de colaboração com câmaras municipais (para as orquestras regionais), na forma de mecenas, ou mesmo com apoio financeiro externo como o programa para orquestras da Caixa Geral de Depósitos.

Gostaríamos de fazer também uma curta alusão às audições em Portugal. A forma

como decorreram as audições em Portugal foi outro aspeto que influenciou o panorama musical português. Transcrevendo as palavras de Cassuto (1999), “A Secretaria de Estado da Cultura lança-se, então, na criação de uma nova Orquestra em Lisboa. Escolhe um júri [...] e realiza audições em várias cidade europeias” (p.126). Ao contrário do que é normalmente realizado na Europa, as provas para esta nova orquestra não foram realizadas no país de residência da orquestra – Portugal - mas em cidades específicas na Europa, o que nos leva ao questionamento acerca da razão para que tal estivesse a acontecer. Uma das possibilidades seria a existência de poucos recursos humanos para preencher as necessidades da orquestra. Outra possibilidade residiria no facto de que, não obstante a existência de recursos suficientes, estes pudessem não compreender as competências artísticas necessárias. Acerca deste tópico Cassuto volta a esclarecer, adiantando que:

[...] a orquestra (sinfónica da emissora nacional) tinha, no entanto, um handicap que jamais ultrapassou: fora criada em 1934 por forma a não afectar negativamente a vida da Capital de então, numa época em que não se tinha o costume de convidar músicos estrangeiros para ocupar os lugares para os quais não havia músicos portugueses em número suficiente.

(Cassuto, 1999:30)

Desta forma é aclarada a razão da imigração estrangeira de músicos para o nosso país, tratava-se de uma procura a nível artístico muito superior à oferta, o que se traduzia pela necessidade de contratar músicos estrangeiros com o objetivo de constituir uma orquestra. Por esta mesma razão o mesmo autor afirma que “Alguns anos mais tarde ter-se-ia simplesmente aberto concurso em Nova Iorque e em Sófia, e ter-se-iam contratado alguns dos melhores jovens instrumentistas de sopro americanos e muito dos melhores mestres de cordas do leste europeu” (Cassuto, 1999:52). Esta prática, ainda que não fosse muito comum na Europa, foi adoptada por outros países de outros continentes que, em condições em parte semelhantes, resolveram abrir audições em cidades estrangeiras, como nos conta Segnini:

No final dos anos 1990, audições foram realizadas por músicos representantes das orquestras brasileiras nos próprios países europeus, como a Romênia, por exemplo. O objetivo foi o de selecionar, sobretudo jovens, homens e mulheres instrumentistas com alto nível de qualificação, formados em escolas e conservatórios públicos tradicionais. Esses músicos tocavam em orquestras estatais com contratos que lhes asseguravam salários muito baixos.

(Segnini, 2011:81)



A mesma autora descreve o processo de contratação de músicos empreendido pela cultura orquestral brasileira e que moldou igualmente o panorama orquestral daquele país. Segnini (2011) acrescenta que “[...] em 1997, as audições realizadas no Brasil e na Bulgária selecionaram um terço dos músicos que compõem hoje a orquestra, substituindo os músicos servidores públicos (sobretudo os de cordas), que foram afastados” (p.80). A substituição de músicos brasileiros por outros contratados no estrangeiro seria um tema sensível e que se desenquadraria do contexto direto da investigação em curso. No entanto, convém referir que a realização das provas no estrangeiro impulsionou a vinda de músicos emigrantes, uma prática que destoa com a realidade europeia, em que músicos se deslocam às cidades onde as orquestras estão sediadas para realizar as provas de ingresso, como ação demonstradora do interesse do músico. Em Portugal esta prática de provas no estrangeiro também ocorreu e num passado não muito distante<sup>39</sup>. Sebestik (2010), músico de instrumento de sopro de metal, destaca o período em que chegou a Portugal para integrar uma orquestra e as dificuldades iniciais, dizendo:

O enriquecimento como instrumentista nesta orquestra foi enorme, mais uma vez devido ao facto de a orquestra ser internacional e ter uma influência óbvia de outras escolas de performance requerendo uma necessária adaptação. Por exemplo, só nos sopros tivemos músicos de dez países diferentes e formar um naipe de sopros como uma unidade não foi tarefa fácil, porque cada músico tinha a sua opinião e o seu estilo, a sua escola.

(Sebestik, 2010:13)

Uma vez que a nossa investigação recai sobre a área da interculturalidade, estas considerações de Bohdan Sebestik são de particular interesse. Sebestik destaca a dificuldade de conseguir uma homogeneidade sonora nos sopros quando os músicos são oriundos de culturas muito diferentes. Contudo, a ideia inicial aquando da fundação da orquestra era que este conjunto de músicos fizesse a melhor orquestra da Europa. Citando Sebestik (2010), “Na sua formação a Régie Cooperativa Sinfonia do Porto era maioritariamente composta por músicos estrangeiros de todo mundo, com o objectivo de, segundo o seu primeiro director Dr. Fernando Alçada, criar a melhor orquestra da Europa.” (p.12). O mesmo músico salienta as mudanças na orquestra desde o período que iniciou a sua atividade, revelando que a instituição mudava de nome e, como se comprova pela designação, de tamanho. Como afirma o mesmo (Sebestik, 2010), “Em 1989 ganhei o

---

<sup>39</sup> Este tomou conhecimento, através de um jornal inglês, de um concurso para 1o trompete da orquestra Gulbenkian, que teria sido aberto em Londres. Assim, se quisesse participar no mesmo, teria de se deslocar a essa cidade prestar as respectivas provas, “por sua conta e risco” (ibid.:55). (Romão, 2012:72/3)

concurso internacional para orquestra Régie Cooperativa Sinfonia do Porto, que depois mudou para Orquestra Clássica do Porto, mudança que acompanhei, mudando ainda posteriormente para Orquestra Nacional do Porto e para a actual Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música.” (p.12). Do exposto por Sebestik podemos reconhecer a mudança na orquestra em que o músico inicialmente ingressou. De uma orquestra Clássica encontra-se agora numa orquestra Sinfónica, tendo havido por isso um aumento (suposto) no número de efetivos, nomeadamente a nível dos instrumentos de sopro de metal que só na orquestra de dimensões sinfónicas encontram lugar. Devemos, no entanto, salientar que algumas orquestras Clássicas preveem um número de músicos de sopro de metal efetivo, contudo limitam-se normalmente a duas trompas e, por vezes, a mais duas trompetes, pelo que a integração real de todos os instrumentos de sopro de metal só acontece na orquestra sinfónica.

Ainda abordando a experiência do músico e professor Bohdan Sebestik na cultura orquestral portuguesa, o mesmo refere que aquando do início das atividades da orquestra, o maestro titular tinha o poder de remodelar a orquestra como entendesse em relação aos efetivos. Além de o considerar de excelente qualidade e muito exigente, Sebestik (2010) revela ainda que “Se não gostasse da prestação de um músico de reforço no dia seguinte o mesmo já não estaria na orquestra. [...] Após um ano e meio a maioria dos músicos (sopros) tinha sido despedida e ficamos apenas quatro músicos.” (p.13). Percebemos uma certa instabilidade na situação dos músicos da orquestra, pelo que a segurança do seu posto de trabalho não é minimamente garantida e depende da satisfação do maestro. Esta instabilidade pode também fazer com que alguns músicos de grande qualidade não queiram passar por situações de stress profissional e por isso não se queiram fixar nessa orquestra, bem como uma constante renovação dos músicos em grande escala não permite formar uma unidade sonora. Contudo, tal realidade já se dissipou em grande parte do panorama orquestral português.

### **1.3 O ensino especializado da música em Portugal**

Para falarmos da história do ensino da música em Portugal, teremos que referir sobretudo acontecimentos históricos e recorrer a alguma bibliografia que se ocupe do âmbito completo da história da música em Portugal. Grande parte da bibliografia ignora as

primeiras escolas de música, focando-se diretamente na criação do Conservatório, ou com a ocasional referência ao Seminário Patriarcal do século XVII. Achámos de interesse tentar um maior esclarecimento deste tópico e, para tal, estudar a obra de João de Freitas Branco.

Assim começamos por remeter para os finais do século XIII, pela obra de Freitas Branco (2005): “Em 1290 D. Dinis oficializou o Estudo Geral de Lisboa, no seguimento de diligências junto do papa, começadas uns dois anos antes, movidas pelo interesse de algumas comunidades eclesiásticas. Foi o princípio da Universidade, em cuja vocação cabia a música.” (p.69). Parece-nos que o início do ensino da música começou em Portugal até bastante cedo, tendo em conta que a primeira Universidade do mundo a fazê-lo foi a de Salamanca – da qual alegadamente, e segundo Freitas Branco, foi importada a nossa cátedra de música - em 1215 (Freitas Branco, 2005). O autor da *História da Música Portuguesa* (João de Freitas Branco, 2005), diz-nos ainda que “Por um lado, um título académico obtido no estrangeiro deve ter sido considerado mais prestigioso. Por outro lado, havia certamente casos em que se tornava indispensável a aprendizagem noutro país.” (p.71). Tal poderá significar que o ensino não seria suficiente, fazendo apenas parte do *quadrívio*, e não como disciplina de vocação. Freitas Branco (2005) alude ao meio daquele tempo, explicando a importância da música: “De notar é que não havia manifestações puramente musicais. A música era elemento ainda não emancipado. Era ornamento indispensável de toda e qualquer festa, mas misturada com outras artes e divertimentos.” (p.75). O facto de a música em si não constituir ainda uma forma reconhecível de arte, torna o seu estudo menos desejado. Compreende-se que, perante tal ideia, não se tenha desenvolvido uma verdadeira escola de música em Portugal. Freitas Branco (2005) prossegue enunciando que “Desde a fundação do reino até bem dentro do século XVIII, o ensino da música foi principalmente ministrado na esfera da Igreja.” (p.141). Isto leva-nos a crer que houve um longo período desde a criação da disciplina de música na universidade de Coimbra no século XIII, até à fundação da seguinte escola de relevo sem cariz religioso. De notar o desabafo de Pedro Margalho perante a condição do ensino da música:

[...] em 1520, o humanista Pedro Margalho lá terá as suas razões para, na dedicatória dos *Logices scholia* ao duque de Bragança, recordar que sempre lamentou “que, enquanto o nosso Portugal dá para as outras escolas da Europa perceptores e mestres doutíssimos de quase todas as disciplinas, a Universidade de Lisboa mal tenha um professor competente”. Não admira que tenha continuado a ser necessário fazer estudo fora do país, inclusive na qualidade de bolseiro do rei.

O que entretanto passou, no tocante à música, talvez tenha tido menos que ver com a competência dos que foram chamados a ensinar do que com o programa julgado suficiente.  
(Freitas Branco, 2005:141)

Neste excerto vemos a já natural deslocação ao estrangeiro para prosseguimento de estudos, unicamente devido ao ensino omissos das Universidades. Ainda assim João de Freitas Branco refuta uma total culpa dos docentes, revelando que o programa estipulado não permitia avanços significativos no ensino da música. A Igreja passava assim a tomar as rédeas do ensino musical, evidentemente dentro dos modos religiosos. Convém referir Freitas Branco para tal condição:

Nos domínios da música, atentas as condições reais do Portugal de então e a diminuta cotação que a disciplina quase sempre teve na universidade, a Igreja continuava, e continuaria, a ser a única instituição capaz de assegurar uma educação sistematizada e de algum modo eficaz. E tal capacidade produziu os seus frutos.  
Entre os mais importantes, conta-se o surgimento, no século XVI, em várias igrejas, nomeadamente nas sés, de organizações do ensino musical, abrangendo a polifonia.  
(Freitas Branco, 2005:144/5)

Tal domínio eclesiástico dava ainda mais relevo ao papel da Igreja, sendo que as suas escolas ganhavam um estatuto reconhecido, bastará “[...] lembrar que, em 1559, o Colégio da Companhia de Jesus se transformara em Universidade.” (Freitas Branco, 2005:129). É neste contexto que, anos mais tarde, “Em 1713 foi criado o Seminário da Patriarcal, que iria ser a principal escola de música em Portugal durante todo o século XVIII (...)” (Brito, 1989:109). Atentemos que a primeira metade do século XVIII foi de bastante atividade operática, e que na segunda metade se deu a verdadeira febre com a criação e destruição da Ópera do Tejo e da criação do Teatro de S. Carlos. Mesmo com tal atividade não religiosa, parece que a formação de músicos portugueses que cobrissem as necessidades da ópera não era primordial, pelo que se continuava a contratar músicos estrangeiros. Igualmente na segunda metade do século XVIII, quando no resto da Europa se caminhava para a sinfonia e os princípios da emancipação da orquestra – ainda que a ópera não fosse esquecida -, em Portugal este género profano não surtiu efeito e tampouco se esperava que fosse ensinado nas escolas puramente religiosas das quais dispunha o país.

Ao entrarmos no século XIX, Freitas Branco (2005) descreve que “É muito duvidoso que, na menor parte da sua existência, a cadeira de música da universidade tenha realmente correspondido a algo de ‘essencial da Educação pública’.” (p.261), ao que mais tarde acrescenta: “E é precisamente junto da mesma cadeira de música da Universidade de

Coimbra, regida com tanta iluminação por José Maurício no princípio do século, que vamos encontrar confirmação dessa falta de continuidade progressista.” (p.267). Se durante séculos de existência, a influência da cadeira de música não teve uma atividade de destaque no tranquilo panorama musical português, tanto mais sentido faz a constatação de Freitas Branco ao contestar a sua utilidade. A referência a José Maurício foca a edição do seu *Método* nos primeiros anos do século XVIII, o qual poderia ter revolucionado o ensino da música, não fosse a falta de continuidade dos seus métodos pelos seus sucessores e as instabilidades políticas que ocorreram logo de seguida na História e que não permitiram o florescimento do ensino da música em Portugal.

Segundo Ribeiro (2008), “A aprendizagem da música nas escolas do ensino artístico remonta a 1835, data da criação destas escolas e do Conservatório de Música em Lisboa ligado à Casa Pia, o qual, em 1836, foi incorporado no Conservatório Geral de Arte Dramática.” (p.33). Este foi um marco do ensino da música em Portugal, visto que uma instituição fora criada essencialmente para o ensino da música, nada menos do que pela pessoa de João Domingos Bomtempo (Freitas Branco, 2005). Se o ensino anterior à criação do Conservatório Nacional estava limitado à Corte, nobres e ao meio religioso, com esta mudança o ensino passa a ser público e a abranger um maior número de indivíduos que, em contraste com a anterior corrente, possibilita o desenvolvimento de formas musicais não-religiosas. Esta condição manteve-se durante um longo período até à criação do Conservatório do Porto, como diz Almeida (2008): “Até ao começo do século XX, o Conservatório Real de Lisboa [...] era o único estabelecimento público do país cujo ensino profissional da música era reconhecido oficialmente”. (Almeida, 2008:67). A situação no Porto era bastante diferente da vivida a nível musical na capital portuguesa, Almeida (2008) menciona que a vida musical portuense vivia do amadorismo dos seus habitantes: “Apesar de, no século XIX, o Porto não possuir nenhuma escola oficial de música, Fernando Lopes-Graça não foi o único a salientar a dedicação que os portuenses tinham à música e o elevado número de músicos amadores que havia nessa cidade” (p.40). As sucessivas tentativas de institucionalização de escolas que previssem o ensino da música foram frustradas, encontrando apenas como casos de sucesso a Escola Popular de Canto em 1855 (apenas para música vocal) e outras escolas que se dedicavam ao serviço religioso, como foi característico do panorama musical português. No entanto, a criação do Conservatório de Música no Porto veio mudar tal paradigma, corria o ano de 1917: “Em

1917 foi criado o conservatório do Porto. Todos os outros conservatórios só apareceram no século XX a partir da década de sessenta.” (Mikus, 2013:6). Ainda importantes para a formação musical portuguesa, mesmo de cariz não oficial, foram as bandas filarmónicas: “Também estas [bandas filarmónicas] exerceram acção positiva na instrução musical do povo, durante a segunda metade do século passado e no actual, até que um decreto de 1937 reduziu o seu número a oito.” (Freitas Branco, 2005:289).

Entramos assim no século XX com o Conservatório de Lisboa a exercer as suas funções. Como diz António Pacheco Ribeiro (2008), “A implantação da República em 1910 conduziu a alterações importantes no ensino e na cultura.” (p.33/4). É na segunda década do século XX que se opera uma reforma da autoria de Luís de Freitas Branco e Viana da Mota, com uma modernização dos programas (Ribeiro, 2008; Freitas Branco, 2005). Contudo, as grandes medidas parecem não ter sorte em Portugal, pelo que “O modelo curricular aprovado pelo referido decreto de 1930 passa a ser adoptado pelo Conservatório Nacional e restantes Escolas de Música Públicas, Particulares e Cooperativas e haveria de vigorar durante mais de cinquenta anos.” (Ribeiro, 2008:34). Esta reforma de 1930 veio desfazer o que com muito esforço fora conseguido anos antes. Dessa maneira João de Freitas Branco expressa a sua decepção dizendo:

Se bem que Viana da Mota fosse ainda director da Escola de Música (sendo Júlio Dantas inspector do Conservatório), não podem ser-lhe assacadas responsabilidades pela lamentável contra-reforma de 1930, retrógrada no que prescindiu na cultura geral e profissional de futuros compositores e intérpretes musicais.

(Freitas Branco, 2005:296)

Destas medidas (que duraram até ao regime democrático) podemos destacar, como estudado por Gomes (2000:177), que as durações dos cursos dos diversos instrumentos variava enormemente. As formações mais cuidadas eram as de Piano, Violino e Violoncelo, para as quais se esperava uma formação de nove anos, enquanto os instrumentistas de Contrabaixo, Trombone e “clarim de pistões” (entre outros) tinha uma duração esperada de quatro anos. O que nos deparamos hoje em dia na formação dos Conservatórios de Música é com uma igualdade de formação que na altura era inexistente e favorecia apenas alguns instrumentos, a formação esperada nos dias de hoje constitui os oito anos de formação não-superior (conservatório ou escola profissional) complementados pelos três a cinco anos de estudos superiores (licenciatura e mestrado, respetivamente). Devemos reconhecer que, dentro de todos os planos ministrados nas escolas de música,

havia uma consideração única pelo instrumentista como individual, descurando a sua importância enquanto parte de um coletivo. Neste sentido, devemos salientar a importância crescente das escolas profissionais de música e dos conservatórios no ensino da música em Portugal, citando Oliveira, Rodrigues e Vasconcelos:

O tipo de cursos oferecidos – privilegiando os instrumentos de corda e a prática de Música de conjunto, em oposição a um modelo tradicional de ensino centrado no ensino artístico do instrumento – parece revelar a preocupação de ir ao encontro das necessidades do mercado musical português, primordialmente carenciado de instrumentos de corda.

(Oliveira, Rodrigues e Vasconcelos, 1995:18)

No estudo de Oliveira, Rodrigues e Vasconcelos (1995) acerca das escolas profissionais de música em Portugal três anos depois da sua criação, revelam que a preferência era dada uma vez mais ao ensino das cordas, especialmente por ser a necessidade do mercado musical português. Isto pode revelar de certa forma a procura de formação por estudantes portugueses de corda anterior a esta reforma, o que hoje acontece nos instrumentistas de sopro. Segundo Sousa:

O ensino da música nunca usufruiu, em Portugal, da mesma importância que alcançou em outros países ocidentais. [...] Além disso, uma considerável quantidade de músicos procurou, e procura ainda, completar a sua formação no estrangeiro, devido à pouca qualidade do ensino ministrado, em comparação com outros países europeus ou os Estados Unidos.

(Sousa, 2005:19)

A grande diferença entre os instrumentistas de cordas e de sopros pode ser revelada pelo estudo de Oliveira, Rodrigues e Vasconcelos (1995), que mencionam as bandas filarmónicas como principal elemento formador nos instrumentistas de sopro portugueses, visto que não era uma formação exclusiva das classes mais favorecidas, formando assim um maior número de músicos que poderiam satisfazer as necessidades do meio musical da altura: “De facto, dado que existem apenas seis escolas públicas de Música, todas situadas no litoral do país, e se se excluir a acção formativa desempenhada pelas bandas, pode dizer-se que o ensino especializado da Música tem estado reservado aos que têm mais posses económicas”. (p.19). As escolas profissionais vieram mudar este panorama de educação especializada no ensino da música, também devido à sua distribuição geográfica que permitiu uma formação de músicos em zonas menos favorecidas. Dando seguimento ao tema das escolas profissionais, estas representaram uma formação mais especializada, tal como nos dizem Oliveira, Rodrigues e Vasconcelos (1995): “[...] o facto de o sistema

educativo apresentar uma modalidade de ensino alternativa ao ensino regular cujo currículo permite que o aluno se centre mais intensamente na sua formação especializada sem prejuízo de uma formação geral [...]” (p.19). O que os autores pretendem clarificar é que as escolas profissionais possibilitam a frequência de todas as componentes compreendidas no estudo especializado da música numa mesma instituição, sem deixar de ter as componentes gerais, o que é o caso dos Conservatórios de Música em regime articulado que apresentam o Ensino Integrado em que as disciplinas do foro geral terão que ser frequentadas numa outra instituição pública. Devemos igualmente ter em atenção que os Conservatórios de Música públicos não recebiam apenas alunos que visavam a especialização a nível musical, mas também alunos que gostariam de completar a sua formação com estudos musicais. Assim sendo, muitas vezes os programas estavam desarticulados pelo que os alunos que não pretendem a via profissional podem ver-se obrigados a atingir objetivos equiparados aos alunos que pretendam vir a ser profissionais, levando ao abandono por não poderem acompanhar tal intensidade de estudos. Também os estudantes que visam a profissionalização podem sentir a falta motivação derivada de objetivos menos aliciantes e enfado que pode levar à desistência. Cabe ao professor, portanto, uma articulação ótima de objetivos consoante as necessidades dos alunos para poder otimizar e incentivar a frequência dos alunos das aulas de instrumento, fator de grande importância, em especial nos últimos anos dos cursos destas instituições, quando se regista o maior número de desistências. Apesar da existência de alguns desajustes nos planos e de dificuldades na implementação de programas e métodos de ensino, os conservatórios e as escolas profissionais de música representam uma contribuição importantíssima na formação de jovens e na mudança do panorama musical português. Resta concluir que, a respeito das escolas profissionais de música, estas representam uma formação valiosa de músicos mas não conseguem atingir alguns dos propósitos para as quais foram criadas. Desta forma, estas escolas não permitem uma formação prática tal que alivie o acesso ao ensino superior, nem o mercado atual permite a integração direta deste formandos, pelo facto de estes não estarem devidamente aptos a integrar uma orquestra profissional, tendo necessidade de fazer estudos superiores para o efeito. Para além do mais, Oliveira, Rodrigues e Vasconcelos (1995) lembram que a possibilidade de lecionar como saída profissional para os estudantes destas escolas é uma miragem visto que a preparação pedagógica destes estudantes é quase inexistente. Por isso referem que:



Esta situação tem, no entanto, que ser considerada no contexto geral do ensino da Música em Portugal: é sabido que grande parte dos professores de Música iniciam precocemente a profissão, numa altura em que são ainda estudantes e deveriam estar disponíveis para investirem totalmente na sua formação.

(Oliveira, Rodrigues e Vasconcelos, 1995:19)

Resumidamente, as escolas profissionais e os conservatórios representam uma formação de enorme valor e que têm contribuído de forma decisiva para a formação de músicos profissionais em Portugal. Contudo, as escolas profissionais de música distinguem-se das restantes escolas profissionais por implicarem o prosseguimento de estudos a nível superior e não a integração direta no mercado de trabalho.

Como já explicado, as orquestras sinfónicas (em dimensão e, portanto, em número de músicos efetivos) públicas do país, resumem-se a um exemplar em Lisboa e outro no Porto. Nesse sentido, também as Escolas Superiores de Música do país nestas cidades foram as primeiras a serem criadas. Estas instituições, fundadas em Lisboa e Porto, em 1983 e 1985, respetivamente, abriram as suas portas com uma pequena variedade de cursos disponíveis, tendo cursos como os de instrumentos de sopro de metal sido abertos bastante mais tarde<sup>40</sup>. Pinho Vargas é quem evoca a criação de cursos de interpretação musical por outras Universidades no país, afirmando que:

Embora a criação mais recente dos cursos de música das Universidades de Aveiro, de Évora, do Minho e na Universidade Católica do Porto tenha inicialmente criado algumas dúvidas quanto à especificidade e abrangência dos seus cursos, pode-se dizer que, nessas Universidades, as práticas dessas vertentes – a teórica e a prática – coexistem no seu interior e, em menor ou maior grau, variam conforme se privilegia o estudo de música do passado ou o estudo de música de hoje ou a composição.

(Pinho Vargas, 2010:114)

O final do século XX é um período de particular mudança, com a criação das Escolas Superiores de música e a transformação das orquestras portuguesas. Contudo, há

---

<sup>40</sup> Oficialmente foi a partir do Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho, através da reconversão do Conservatório Nacional e do Conservatório de Música do Porto, vai criar, em Lisboa, “...as Escolas Superiores de Música, de Dança e de Teatro e Cinema” (Dec.-Lei n.º 310/83: art. 20.º, n.º 1) e, no Porto, a “...Escola Superior de Música do Porto” (Dec.-Lei n.º 310/83: art. 26.º, n.º 1), inseridas “...nos objectivos e nas estruturas do ensino superior politécnico, visando a formação de profissionais [...] ao mais alto nível técnico e artístico” (Dec.-Lei n.º 310/83: art. 15.º, n.º 1). Relativamente à opção de inserção do ensino superior artístico nas estruturas do ensino superior politécnico, ao invés da sua inserção nas universidades, é nos dito que (Dec.-Lei n.º 310/83: preâmbulo) dentro do actual sistema do nosso ensino, julga-se que o ensino superior politécnico constitui a solução mais adequada nos seus objectivos e estruturas e a mais viável para estruturar o ensino superior destas artes (*apud* Gomes, 2000:100).

outros fatores que jogam nas políticas culturais. António Pinho Vargas (2010) cita o compositor Filipe Pires para explicar isso mesmo, que diz que “[...] ao nível do ensino deu-se sem dúvida um grande passo em frente com a criação das Escolas Superiores de Música e a reformulação das orquestras” [...] mas “verificamos que as necessidades de consumo são ainda muito reduzidas”. (p.376).

Quanto à educação superior dos músicos, Gomes (2000) acrescenta que a formação de profissionais qualificados com alto nível artístico não parece justificar um alongamento da escolaridade uma vez que a carência de profissionais conduz a uma fuga para o ativo antes de terminada a profissão, ressaltando o facto de ser dado pouco relevo à formação teórica, para que seja possível uma preparação técnica e artística intensa. A dedução do autor, por acertada que esteja relativamente ao facto de os alunos se inserirem no mercado de trabalho ainda antes de acabarem os cursos, não tem a ver, no caso concreto, com a carência de profissionais no meio. Explicámos anteriormente que, à semelhança das orquestras na Finlândia, estas necessitam de substitutos temporários para as orquestras e só muito raramente de algum elemento efetivo. Torna-se evidente que a procura de estudantes para meros trabalhos de substituição (reforço) é a situação mais comum nas orquestras, dados os poucos encargos e responsabilidades futuras com os músicos. Trata-se de uma solução ainda mais rentável pelo facto de os alunos, numa altura em que se encontram normalmente no auge da sua forma (preparação técnica e artística), procuram formas de ganhar experiência, rotina e algum dinheiro que lhes permita suportarem os caros estudos musicais. A preparação técnica e artística intensa dos estudantes, não descurando a sua importância, deve estar intimamente relacionada com uma base teórica forte que permita ao aluno e futuro músico abordar as performances com a coerência histórica e estética esperadas. Citando Gomes,

No que se refere ao pessoal docente necessário neste nível, a carreira do ensino superior politécnico aparece também como a opção mais adequada. De facto, o acesso na carreira universitária exige sobretudo os graus académicos que comprovam a capacidade científica (mestrado e doutoramento), enquanto a carreira politécnica valoriza o currículo técnico e profissional e permite o ingresso por concurso de provas públicas.

(Gomes, 2000:100)

Analisando o tipo de professor procurado pelos alunos de instrumento de sopro de metal - essencialmente músicos de orquestra que possam ser úteis na conquista pelo aluno de um espaço no mundo profissional - o ensino superior politécnico pode ser muito bem a

maneira de conseguir ter estes profissionais como professores. Dada a normal formação de um músico pouco virada para a investigação académica, trata-se assim de uma maneira de ter os profissionais, cuja primeira atividade é a performance musical, a lecionar os futuros profissionais. Porém, nunca é demais salientar a necessidade já transmitida anteriormente de ter os professores em contato com investigadores de educação, ou mesmo os próprios enveredando pela investigação ou por alguma formação na área da educação que lhes permita estar melhor preparados para os desafios que a aprendizagem dos alunos lhes coloca.

A partir da década de 90, do século anterior, a oferta universitária prolifera e as universidades começam a formar licenciados nestas áreas, ao nível performativo e de ensino.

(Ribeiro, 2008:37)

É sabendo das novas possibilidades de formação de músicos profissionais em Portugal que foram visitadas as páginas da internet de nove instituições em Portugal, sempre na perspetiva informal do aluno que procura informações para o acesso ao ensino superior. As mesmas instituições oferecem atualmente formação na área da performance a alunos de instrumentos de sopro de metal em que as suas competências no final dos estudos incluem a capacidade de integrar uma orquestra profissional. No entanto, perante a realidade de empregos na performance para os alunos de instrumentos de sopro de metal, uma tal quantidade de oferta poderia (talvez) justificar-se se em Portugal se apresentasse uma quantidade de orquestras que fizesse jus à média europeia. Contudo, a situação orquestral portuguesa não se enquadra neste sentido e mesmo em meios orquestralmente mais ativos, o número de Escolas Superiores e Universidades em música raramente supera o número de orquestras dessa cidade. Ao falarmos do ensino especializado da música, evidenciámos a necessidade de o estudante, ao querer ser no futuro um músico profissional, estar a estudar numa cidade com uma atividade cultural significativa – de acordo com José Eduardo Rocha (*apud* Freitas Branco, 2005) são as atuais metrópoles musicais portuguesas Porto, Aveiro e Lisboa - que permita um contato com a sonoridade orquestral em grande escala, o que remete para que os professores também sejam os mais indicados, ou seja, membros de uma orquestra. Em Portugal, o ensino da música na especialidade dos instrumentos de sopro deverá estar, portanto, ligado às orquestras sinfónicas e às cidades nas quais estas estão instituídas. Referindo Nico et al. (2007), “[...] existem dois fatores fundamentais quando referimos a questão da formação artística:

excesso de procura no que diz respeito ao acesso à profissão e excesso de oferta formativa” (p.54). Estes preveem uma sobrelotação do mercado de trabalho artístico, especialmente num país em que as possibilidades de trabalho efetivas como instrumentista de sopro de metal são escassas. Os mesmos autores (Nico et al., 2007) explicam como a flexibilidade do mercado artístico pode dificultar a integração dos estudantes no mercado de trabalho, sendo apenas gratificante para alguns:

O sector artístico e cultural é caracterizado por uma grande flexibilidade de emprego, que também pode ser lido como instabilidade, uma vez que depende da capacidade de implementação da actividade num mercado muito concorrencial e muito marcado por recursos sociais, podendo ser muito compensatório – mas apenas para um universo de artistas muito limitado.

(Nico et al., 2007:222)

Não devemos ignorar o facto de que, a nível de possibilidades de emprego, os estudantes de instrumentos de sopro de metal não estão resignados às orquestras sinfónicas na área da performance. As bandas militares são também uma possibilidade a ter em grande conta visto serem instituições com uma política de estabilidade e que representam uma oportunidade de enveredar pela vertente da performance. Contudo, o foco desta investigação remete-nos para as orquestras sinfónicas, uma tendência que se tem mostrado evidente no meio musical português no que toca aos instrumentistas de sopro de metal que nestas formações pretendem singrar em primeiro lugar. Para além deste ponto, a investigação incide sobre o contexto orquestral devido às suas raízes históricas centenárias.

Ainda neste âmbito e tendo abordado a procura de músicos portugueses por formação no estrangeiro, vemos que esta não é uma prática tão pouco usual no meio europeu mas, tal como nos diz o estudo de Aksdal et al. (2008), esta não tem a ver unicamente com a formação mas com a possibilidade de encontrar um emprego. Como dizem os autores:

A majority of students already possessed degrees or qualifications gained in their home country, but it was noted that a vast majority of these students were enrolled in 1st cycle programmes. This may indicate that some students arrive with entry levels lower than those required by the host institution, but possibly also an inflexible attitude by institutions in the recognition of previous study. Quite a large percentage was not sure whether their European qualification would be recognised in their home country, although a small majority did not seem to see this as problematic. Interestingly, a large majority of students expressed the ambition to look for work in Europe after having finished their studies.

(Aksdal et al., 2008:19)

Esta conclusão revela pontos bastante interessantes: em primeiro lugar, todos os alunos entrevistados no estudo dos autores estavam a frequentar um curso superior de raiz e não em programas de intercâmbio, tendo uma grande maioria já concluído uma formação superior no país natal. No entanto, o facto de ingressarem em estudos de nível inferior ao que seria suposto ingressarem prende-se, segundo os autores, ou com o maior nível de entrada na universidade ou o não reconhecimento dos títulos. Certo é que a grande maioria dos alunos não se interessava se a qualificação seria reconhecida no país natal, revelando que a mesma maioria expressava a vontade de conseguir um emprego na Europa (supõe-se no país de estudos) depois de concluída a formação. Esta ideia remete-nos para o que já abordámos quanto aos estudantes de música: em primeiro lugar, os títulos académicos são de pouco valor quando se tem em conta a performance e a qualidade do estudante no meio artístico. Ainda que o nível de entrada possa ser relevante, deixamos também a sugestão de que podem haver outras razões para o ingresso em níveis inferiores. Uma das possibilidades é o facto de, ao ingressarem num nível mais baixo, poderem usufruir das condições de estudantes em grandes centros musicais, acompanhados de professores reconhecidos durante mais tempo (dada a irrelevância do título). Por se encontrarem em países onde pretendem encontrar um emprego, tal situação pode ser ótima visto poderem permanecer no meio durante mais tempo. Outro fator poderá ser a manutenção de vistos de residência enquanto estudantes num país com mais oportunidades de encontrar trabalho, uma vez que tal não seria possível sem a condição de estudante.

Um ponto de reflexão acerca do ensino da música em Portugal começa com as conclusões da versão da *História da Música Portuguesa* datada de 1959 de João de Freitas Branco (2005). O mesmo assegura que:

A grande função social de que a boa música é capaz só poderá cabalmente exercer-se quando as solicitações vierem de muito maior percentagem da população, o que pressupõe a reforma do ensino musical nas escolas primárias e secundárias. De outro modo, só muito lentamente será possível oferecer aos habitantes de pequenas localidades a inestimável vivência artística através do som, à qual se obstinarão em resistir, fechando-se de boa fé no seu acanhado mundo de empregos, cafés, clubes e comentários desportivos.

(Freitas Branco, 2005:321)

Por não se entender outro meio de haver uma necessidade de “boa música” - nos termos do autor -, Freitas Branco alude à urgente formação da sociedade, sob pena de parte da sociedade não saber da existência da música Clássica, nem muito menos sentir necessidade dela. Ainda que concordando com o autor, não podemos deixar de nos

surpreender que, cinquenta anos atrás, o medo era a da inexistência de músicos portugueses suficientes para que houvessem orquestras em Portugal, quando hoje nos deparamos com um mais saudável número de estudantes e profissionais, em que sobretudo os primeiros consideram o prosseguimento da carreira no estrangeiro. Deixamos apenas uma consideração final de Freitas Branco que demonstra a incansável luta pela produção nacional, tanto a meados do século, como hoje também a reconheceremos:

O excesso de produção nacional, filho de admirável persistência de compositores e intérpretes, às vezes com aspectos quixotescos, é ainda resto de outros tempos, que passaram. Urge reformar também o ensino especializado de música. Porque é possível que a venda de aparelhos de rádio e televisão, de discos e de bilhetes para espectáculos musicais bata todos os recordes de todos os tempos, em Portugal, no mesmo dia em que se tornar inviável a reunião de uma orquestra de músicos portugueses, por inexistência dos mesmos.

(Freitas Branco, 2005:321/2)

#### 1.4 Os músicos de sopro de metal em Portugal

Ao falar de estudantes de instrumentos de sopro de metal em Portugal, não podemos deixar de falar no papel das bandas filarmónicas. Se em muitas comunidades existem escolas e academias de música onde um indivíduo pode ser introduzido à música e à aprendizagem de um instrumento, existe também a possibilidade quer seja num meio mais ou menos urbanizado, de iniciar-se à música no seio de uma banda filarmónica. Neste sentido, as bandas filarmónicas representam o caminho mais comum à iniciação de um instrumentista de sopro de metal, como poderemos confirmar mais à frente. A caracterização das bandas filarmónicas não é uma tarefa fácil. Russo afirma:

Estamos a referir-nos a uma prática musical que não é facilmente identificada como pertencente ao mundo rural ou ao mundo urbano, na medida em que os traços da sua identidade se ligam à cultura tradicional, em relação a determinados aspectos, e à cultura erudita, em relação a outros. As bandas, pelo tipo de instrumentos que executam e pelo repertório que tocam, não parecem incluir-se nas práticas musicais de cariz tradicional, a sua música parece estar mais relacionada com uma aprendizagem erudita, contudo, em termos da sua estrutura e da sua organização, as bandas demonstram uma dinâmica social que se enquadra numa cultura mais popular.

(Russo, 2007:2)

Russo cita ainda Lameiro para definir o conceito de Banda Filarmónica:

[...] conjunto de instrumentistas de sopro e percussão, amadores, associados em colectividades a partir de meados do século passado no nosso país, que actuam com fardas mais ou menos próximas das militares, numa grande diversidade de acontecimentos públicos, profanos ou religiosos.

(Lameiro *apud* Russo, 2007: 6)

As bandas filarmónicas representam um campo muito peculiar na música portuguesa, pois ainda que se inspirem no conceito das bandas militares pela indumentária, apresentação e repertório, têm um carácter civil e, portanto, não sujeito à rigidez das regras militares. Apesar de poder representar um fenómeno rural desde o seu início, os instrumentos usados pelas bandas filarmónicas apontam noutro sentido, o de ser uma prática erudita devido à necessidade de o músico ter uma formação especializada para conseguir dominar o instrumento. A falta de estudos acerca das bandas filarmónicas e da sua conotação dentro da música tradicional deriva precisamente do estatuto erudito dos instrumentos e práticas (semelhante às bandas militares) que, como afirma Russo (2007), “Estes instrumentos, dentro desta abordagem, não adquiriam estatuto etnológico, visto estarem mais relacionados com as vivências urbanas e nesta lógica, não corriam o perigo de se perderem com o passar dos tempos” (p.11).

Como referido anteriormente, as bandas filarmónicas representam uma importante fonte de formação para potenciais músicos de sopro de metal. Relembrando o dito por Graça, que o país se encontrava à data da publicação da sua obra (1973) reduzido a quatro escolas de música, não estaria com certeza a referir-se ao trabalho realizado pelas bandas que, ainda que o fizessem a um nível diferente, permitiam ao cidadão comum beneficiar de uma educação musical que lhe permitisse dominar ou, pelo menos, praticar um instrumento musical. Como referido por Russo:

É certo que o trabalho que desenvolvem não pode ser comparado com aquele que é conseguido pelos conservatórios de música que estão notoriamente mais preparados, no entanto, estas instituições populares têm contribuído para a transmissão de conhecimentos musicais que permitem a execução de instrumentos e de repertórios que requerem um certo domínio do solfejo e um conhecimento da estrutura musical.

(Russo, 2007:12)

As bandas filarmónicas, ainda que não sejam consideradas como parte da música tradicional portuguesa, refletem todavia a cultura dos seus constituintes. Citando Russo:

[...] no que diz respeito ao repertório, é certo que as bandas se inspiram na música militar e na música erudita, contudo, não podemos pensar nesta prática musical como uma prática

desprovida de sentido popular, na qual não se regista o “cunho” das suas gentes, da sua identidade e mesmo da sua tradição musical que é muitas vezes adaptada para música instrumental e tocada pela filarmónica.

(Russo, 2007:15)

Assim, na aprendizagem no seio da banda filarmónica estão incutidos valores e tradições inerentes à própria cultura que vão desempenhar um papel importante na identidade da música e dos músicos. Da mesma forma, devemos ter em conta que “nas filarmónicas tocam-se instrumentos clássicos que também encontramos nas orquestras e nas performances mais eruditas e que são executados por músicos profissionais” (Russo, 2007:17). Isto quer dizer que, através da aprendizagem na filarmónica, os estudantes (iniciantes) têm a oportunidade de abordar e desenvolver as suas capacidades musicais com um instrumento de elevada complexidade como os que encontramos nas orquestras profissionais, nas quais alguns músicos podem vir a tocar um dia. Dentro das possibilidades de futuro dos músicos provenientes das filarmónicas devemos mencionar que estes podem vir a integrar tanto orquestras sinfónicas como bandas militares. No entanto, as bandas militares em Portugal como hoje as conhecemos tampouco têm um passado distante, como nos diz Russo (2007): “Durante o início do século o que existia eram as fanfarras/bandas regimentais, no entanto, não eram legalmente consideradas militares, nem os músicos eram arregimentados [...]” (p. 50). Contudo, tal viria a mudar, sendo mais tarde os músicos destas formações considerados militares e integrados dentro dos parâmetros militares. Um ponto interessante a focar é o salientado por Cassuto (1999), que nos descreve como as orquestras sinfónicas em Portugal eram dependentes a nível dos sopros, dos profissionais das bandas militares:

Assim, para não prejudicar outras formações, mormente as bandas militares de onde muitos dos músicos de sopro eram oriundos, a Orquestra da Emissora Nacional funcionava a regime de part-time. De manhã os músicos integrados nas Bandas (da GNR, do Exército, da Marinha e da Aviação e, mais tarde, da Polícia) tocavam nas suas respectivas formações militares e, depois do almoço, já cansados, lá iam para os ensaios da Orquestra da Emissora Nacional.

(Cassuto, 1999:30)

Cassuto explica-nos que os instrumentistas de sopros da orquestra em questão eram oriundos de uma outra entidade, a qual era acreditada como a principal entidade empregadora. Poderemos deduzir, pelo que nos descreve Cassuto, que as orquestras eram deixadas para segundo plano em relação às bandas militares, visto não representarem um



emprego estável. Mas os músicos militares não se resignavam unicamente ao reforço de orquestras sinfónicas no tempo livre que dispunham, como revelado por Russo:

Muitas vezes, o músico militar, depois de desempenhar a sua função profissional na banda do regimento, continuava fora do contexto de trabalho a ensinar solfejo, a despertar o gosto pela música, a dar aulas de instrumento, ou a assumir o papel de maestro da banda filarmónica da sua vila, ou da sua cidade.

(Russo, 2007:59)

O benefício não era só da parte das bandas filarmónicas, dado que as bandas militares beneficiavam de bons músicos oriundos das filarmónicas e que mais tarde se viriam a tornar músicos militares. Devemos referir, neste sentido, que as bandas militares foram uma importante contribuição para o desenvolvimento cultural de meios menos favorecidos e que permitiam, através do trabalho suplementar dos seus elementos, uma maior formação a nível musical dos músicos filarmónicos. As filarmónicas não atraíam a população apenas pela sua oferta de educação musical; como formações semelhantes às bandas militares, tentavam recriar os modelos militares, pelo que integrar a formação filarmónica poderia inclusivamente representar um certo prestígio, que poderia ser comparado a outras formas de arte musical também prestigiantes. Como nos revela Russo:

Entre 1861 e 1890, entraram pelas alfândegas portuguesas, em média, 500 pianos por ano. Era o reinado do piano, sendo este um instrumento tocado “em todos os locais, desde os cafés suspeitos às salas das burguesas modestas, das barracas de feira aos salões luxuosos da aristocracia” (Cascão, 1993:524). O saber tocar piano, para as meninas da alta sociedade, não só lhes dava prestígio, como era até um veículo de distinção para possibilitar bons casamentos. [...] Ser um músico filarmónico dava estatuto, “o rapaz do ‘campo’ assim que entrava para a Filarmónica, começava a pertencer a um grupo de gente que tinha outra maneira de ser e de se apresentar” (Pacheco, 1989:18).

(Russo, 2007:54).

E como continua.

A farda é muitas vezes interpretada como um factor de distinção e de sobriedade, o que dava, e dá, ao músico fardado um certo estatuto: “os pais gostavam que os seus filhos tocassem na Filarmónica e era pelo ar de superioridade e de distinção que lhes davam, que os rapazes gostavam de pertencer a ela. Até as meninas olhavam para eles com olhos de admiração” (Pacheco, 1989:18).

(Russo, 2007:56)

Ainda que as filarmónicas pudessem representar prestígio e estatuto no meio social, tal não é o principal foco neste tema. Interessa sim que as filarmónicas eram um meio procurado e, ao nível do ensino musical, foram determinantes para o desenvolvimento musical do país. Para além do ensino musical que incluía os grupos sociais mais

desfavorecidos, as bandas promoviam (como associação cultural) o convívio e o desenvolvimento social dos indivíduos. No panorama atual, as bandas continuam a desempenhar um papel muito importante na educação musical. Contudo, o crescente número de escolas e academias especializadas de música tem vindo a substituir as bandas filarmónicas neste papel. Como diz o mesmo autor (Russo, 2007): “Atualmente, cabe mais às bandas civis a tarefa de sociabilização, de transmissão dos valores cívicos, políticos e da aprendizagem de uma vida em colectivo” (p.61). Ainda assim, convém salientar a identidade das bandas filarmónicas como importantes instituições na formação dos indivíduos a nível musical e pessoal, citando Russo:

A banda desempenha uma função popular, na medida em que é protagonizada pelo povo, e é ao mesmo tempo uma instituição portadora de uma prática musical, de uma cultura e de uma identidade que pode difundir-se pelos grupos sociais, não eruditos.

(Russo, 2007:28)

O papel das bandas filarmónicas no panorama musical português parece dar um contributo essencial ao estudo dos instrumentos de metais em Portugal. Seria contudo errado pensar que os instrumentos de metal surgiram unicamente com as bandas filarmónicas. De Oliveira Alves (2014) investigou a presença dos instrumentos de metal em Portugal, em especial do trombone e as suas origens no país. Este investigador revela-nos que a prática destes instrumentos é aproximadamente tão antiga em Portugal como no resto da Europa, pelo que afirma:

The early development of the trombone and trombone playing in Europe was, since the first reference to its use during the fifteenth century, closely associated with the development of the wind band, which was a regular feature of royal, municipal and ecclesiastical musical establishments. Wind bands became common in Europe through the twelfth and thirteenth centuries, playing during royal banquets and processions as well as fulfilling military roles.

(de Oliveira Alves, 2014: 55/6).

Como se pode entender, o desenvolvimento do trombone (um dos instrumentos de metal mais antigos) iniciou-se no século XV e foi associado às bandas que participavam em festas reais e religiosas, as quais (bandas) tiveram origem nos séculos XII e XIII. Em Portugal, o instrumento foi introduzido por instrumentistas flamengos que tocavam nos serviços da realeza e por serem instrumentos utilizados sobretudo no serviço religioso, o mesmo autor (de Oliveira Alves, 2014) refere que: “*The majority of sources depict the trombone in the shawm band in religious scenes [...]*” (p.80). As pinturas representam

uma das maiores fontes de registos musicais, nas quais se pode comprovar o uso de certos instrumentos. No entanto, outras referências devem ser mencionadas como cartas e crónicas que ficaram para a posteridade. Neste âmbito, citamos de Oliveira Alves que nos explica as primeiras referências a instrumentistas de sopro de metal em Portugal:

The earliest reference to a brass player in the Portuguese royal shawm band appears in a letter from King Afonso V to Janim de Reste, trumpeter of the shawm band (trombeta dos nossos charamelas), granting him the privilege to ride a mule, in 1453/4. The term trombeta das charamelas appears for the last time in Portugal in a 1465 privilege letter granting Johã De Reste (likely a relative of Janim De Reste) the right to adopt his stepdaughter.  
(de Oliveira Alves, 2014:57)

Ainda que as últimas referências à “trombeta” terminem em 1465, surgem outras que demonstram que a atividade dos instrumentistas de sopro de metal em Portugal não cessou, podendo alguns instrumentos sim ter caído em desuso. Como afirma de Oliveira Alves (2014), *“The study of Portuguese sixteenth century iconographic sources establishes that the trombone in Portugal was in use by 1515 [...]”* (p.80). O uso de instrumentos de sopro de metal em Portugal não dista muito do início do seu uso no resto da Europa, mas o seu uso parece ter sido resignado ao contexto das bandas no serviço religioso bem como a cerimónias da realeza. É de referir que a dependência do serviço religioso foi uma prática que se tornou característica da música portuguesa ao longo da História, à qual os instrumentos de sopro de metal não parecem ter sido exceção. Devemos também referir que Freitas Branco realça a tradição vivida quanto a instrumentos de sopro na Península Ibérica neste mesmo século XVI, o que denota a historicidade e culto da prática no nosso país:

Quanto a instrumentos de sopro, desde cedo, em plena Idade Média, que eles entraram na música instrumental peninsular. A partir do início do século XVI, pode mesmo dizer-se que se verificou em Espanha e Portugal uma espécie de culto tímbrico da música de sopro, envolvendo tanto instrumentos de metal como de madeira.  
(Freitas Branco, 2005:165)

### 1.5 Breves considerações gerais sobre o panorama musical português

No contexto da análise da história da música portuguesa e das suas envolventes, devemos ter em conta a tese de António Pinho Vargas (2010), na qual trata a ausência da

música portuguesa no contexto europeu. O mesmo cita Boaventura de Sousa Santos para refletir sobre a cultura portuguesa e a sua relação com outros meios, o que vale a pena citar na sua íntegra:

Santos tem insistido na interpretação da cultura portuguesa, no seu todo, como uma cultura de fronteira, uma cultura que “teve sempre uma grande dificuldade em se diferenciar de outras culturas nacionais [...] e manteve até hoje uma forte heterogeneidade interna”. Para o autor, “a cultura portuguesa não tem conteúdo. Tem apenas forma, e essa forma é a fronteira ou a zona fronteira” (Santos, 1994: 132). É sabido que as culturas nacionais são uma criação do século XIX, são o produto de uma tensão entre universalismo e particularismo gerido pelo Estado, que desempenha o papel de diferenciar a cultura do território nacional face ao exterior e promover a homogeneidade cultural no interior.

(Pinho Vargas, 2010:247)

Esta consideração de Pinho Vargas descreve a cultura portuguesa como heterógena. Do ponto de vista da cultura musical, vimos que as políticas que visavam tanto orquestras como instituições de ensino nunca foram duradouras nem estáveis, ainda relacionando o facto de a música Clássica em Portugal ter sido revestida de intérpretes maioritariamente estrangeiros, sem desfazer do valoroso trabalho dos músicos portugueses no país. Durante a história portuguesa, a contratação de músicos estrangeiros e o fomentar da vida musical em Portugal nunca era acompanhado pela revolução do ensino da música nem da institucionalização de formações instrumentais Clássicas, muito menos em áreas que não circunscritas às cidades de Lisboa e Porto. A falta de homogeneidade interna em Portugal pode dever-se, e como enunciado por Pinho Vargas, à falta de ação do Estado ou das forças regentes. Igualmente, a contratação de músicos de orquestra no século passado que igualmente formassem os futuros músicos portugueses, influenciariam com as suas diferentes práticas (apesar do ótimo nível técnico que começa a ser evidente) a maneira de tocar, não se conseguindo um efeito homogéneo.

A aproximação – ou o intermitente desejo de pertencer – à cultura europeia nem sempre foi conseguida sem, no entanto, a cultura musical portuguesa deixar de estar completamente afastada das formas ocidentais. Por isso Pinho Vargas (2010) remete para a afirmação de que “Em relação à Europa [Portugal] não é suficientemente diferente para se ter constituído como Outro, mas não é suficientemente idêntico para ser o mesmo.” (p.248). A falta de uma homogeneidade e falta de caracterização nacional leva a que a descrição do meio português seja feita segundo uma perspetiva comparativa, demonstrante também da força musical dos centros europeus e da sua hegemonia (Pinho Vargas,

2010:348). António Pinho Vargas revela um pormenor interessante afirmado por um musicólogo e importante figura da cultura musical portuguesa, Rui Vieira Nery, ao testemunhar que “Rui Nery assume com total naturalidade, sendo na altura diretor-adjunto do Serviço de Música da Gulbenkian e tendo sido Secretário de Estado da Cultura, que “regressar”, estar “cá dentro”, impede “uma carreira internacional”. Implicitamente, assume a fatalidade e a inferioridade.” (p.321). Se da perspetiva do musicólogo Vieira Nery as condições nacionais não permitem uma nivelação com a qualidade europeia, mais parece justificar a emigração de músicos (especialmente estudantes) que, perante a saturação de profissionais que se observa no meio, pretendam melhores condições além-fronteiras. A fatalidade, esperamos nós, poderá ser combatida com medidas que promovam a estabilidade de formações musicais e educacionais, não se esquecendo de edição, comercialização e investigação para que o panorama musical português possa florescer.

Pinho Vargas (2010) reflete sobre a cultura musical portuguesa e advoga a sua antiguidade, que infelizmente é esquecida e muitas vezes desconhecida dos próprios portugueses. O mesmo cita Paulo Ferreira de Castro (Pinho Vargas, 2010) para dizer que apesar dos esforços de diversas instituições, o investigador da música portuguesa ainda se depara com numerosas dificuldades. Neste contexto a ação de políticas governamentais são as ações que mais poderiam fazer para mudar o contexto cultural do país, pelo que devemos citar uma última vez a António Pinho Vargas:

A interrupção tem sido um dos aspectos mais característicos das iniciativas desta natureza. Um governo decide avançar com um projecto mas, poucos anos depois, essa medida é abandonada. Anos mais tarde, um outro governo considera importante uma outra medida, por hipótese, editar partituras em lugar de proceder à catalogação de obras, mas esta medidas têm tido um carácter casuístico e voltam a ser interrompidas ou descontinuadas.

(Pinho Vargas, 2010:443)

A instabilidade das instituições de carácter cultural resulta numa atitude depreciativa da produção nacional, criando um fenómeno cíclico em que a cultura, não produzindo, deixará de criar valor e naturalmente deixará de interessar, instigando uma vez mais ao seu desprezo. São de louvar as instituições e particulares que, apesar de nem sempre as condições existentes serem as mais favoráveis ou sequer exequíveis, lutam para que a cultura portuguesa sobreviva e seja reconhecida.

## 2. Na Alemanha

### 2.1 A música Clássica na Alemanha

Uma vez abordada a História da música Portuguesa por comparação ao centro europeu, no qual incluímos (e maioritariamente nos referimos) a Alemanha, procederemos neste tópico apenas a algumas últimas referências que nos permitam uma reflexão sobre a comparação cultural. Devemos referir em primeiro lugar que, apesar da força com que a Alemanha se impõe no meio musical Clássico e da sua estabilidade comparativa com outros países, esta posição nem sempre foi incontestável. Basta referirmos o alemão Theodor Adorno (2009) para relembrar tal caso: “Por volta do ano 1500, a Alemanha ficou para trás nesse processo. A música alemã daquela época, cuja sonoridade era representativa de um outro tipo nacional, foi, antes do mais, uma música na qual o movimento humanista chegara atrasado.” (p.303). Ao reavivarmos a memória para a música portuguesa desse tempo, lembramos o papel de destaque de Portugal, o qual infelizmente não perdurou, tivessem apenas as condições de prosperidade se mantido. Igualmente, o registo musical português não favoreceu o desenvolvimento da cultura portuguesa nesse sentido.

Voltemos então a algumas considerações sobre a cultura musical alemã. A música Clássica tem uma ligação íntima com a música de câmara e a música orquestral, pois é através destas formações que este género musical ganhou forma e pôde expressar os seus valores. Ainda que a orquestra esteja intimamente ligada à música Clássica, as referências a esta formação são mais antigas que o período clássico. No entanto, as referências às orquestras prévias ao período clássico, não se referem às orquestras de maiores dimensões como as que comportam um maior número de instrumentos de sopro de metal, características de períodos posteriores ao clássico. A Gewandhaus Orchester - em Leipzig - cuja fundação remonta ao século XV (1472 mais precisamente) é a orquestra com as raízes mais antigas (Schulmeister, 2009:pará.3), no sentido de se desenvolver com o tempo até se tornar na maior orquestra do mundo da atualidade. No entanto, a primeira orquestra com essa designação, “[...] *the earliest orchestra still in existence today is that of the Hessian State Theatre in Kassel, which was founded in 1502*” (Mertens, 2011:114). Ainda que o desenvolvimento e o panorama orquestral na Alemanha sejam tratados no ponto seguinte, convém falar da importância da música Clássica e com isso as políticas relativas a esta

área. Nolze (2010) coloca a pergunta retórica, se os cidadãos na Alemanha podem assegurar um panorama único no mundo, com o maior número de orquestras, casas de ópera, festivais, programas culturais públicos, teatros museus, escolas de música e mais oferta de formação artística e de produção que em qualquer outro lugar do mundo.<sup>41</sup> A História alemã propiciou a criação de inúmeras orquestras porque todas as regiões germânicas queriam ter o seu meio de produção cultural. Portanto, citando Mertens,

[...] due to the federal structure of the country, the German Länder (states) are in charge of cultural affairs, and the role of the national government in funding theatres and orchestras is minimal. The financing models of the individual states differ considerably. Some theatres and orchestras are wholly or almost completely funded by a given state. These are then usually called Staatstheater (state theatres) or Staatsorchester (state orchestras).

(Mertens, 2011:112)

Por esta descrição de Mertens podemos verificar que o financiamento das orquestras é feito sobretudo de forma pública, o que reflete a vontade pública de manter tal nível cultural e a sua tradição. Mas, numa outra perspetiva, as orquestras não são apenas um meio de aplicar os dinheiros públicos para entretenimento de um público chave que admira a música Clássica. O mesmo autor afirma que:

The overall figures show that publicly financed theatres and orchestras are more than just receivers of subsidies. Instead, they are influential players in the local economy. They constitute powerful forces of supply and demand at the regional level, creating bonds with highly skilled labour through their methods of production. This in turn leads to increased tax revenue for the municipality and allows local businesses to participate directly or indirectly in the theatres' economic activities.

(Mertens, 2011:121)

Ou seja, a política orquestral alemã parece ser pensada de forma a dar estabilidade financeira e funcional às instituições (orquestras), o que permite assim o seu desenvolvimento. Contudo, isto não se limita aos grande centros culturais, o grande objetivo alemão é a distribuição da cultura por todo o país e com isso fazer chegar a música mesmo às zonas menos favorecidas. Schulmestrat (2009), afirma que as orquestras não estão apenas nas metrópoles e grandes cidades, mas distribuídas de forma mais ou

---

<sup>41</sup> Tradução livre do autor. No original: “Leisten wir uns, in Deutschland zumal, nicht eine weltweit einzigartige kulturelle Infrastruktur, gibt es nicht hierzulande mehr Orchester, Opernhäuser, Festspiele, mehr öffentlich-rechtliche Kulturprogramme, mehr Theater, Museen, Musikschulen, mehr Ausbildungsangebote für Künstler und Kulturverwalter als irgendwo sonst?” (Nolze, 2010, pará.2).

menos equilibrada por todo o país, até às zonas rurais<sup>42</sup>. Isto leva a que neste momento estejam a ser empregados quase dez mil músicos o que, mesmo sendo uma quantidade impressionante, representa um decréscimo de quase dois mil músicos em relação ao período pré-unificação alemã.<sup>43</sup>

Uma orquestra está intimamente ligada a concertos, óperas e à performance de obras ditas eruditas, mas a área de influência de uma orquestra é mais vasta que isso. Os seus membros, no seu quotidiano, influenciam toda a região de forma involuntária, beneficiando com a sua cultura não só no ambiente orquestral mas também em todo o seu raio de ação na sociedade, sob a forma de aulas e realizando recitais e concertos fora do âmbito da orquestra. Neste sentido, Mertens é muito explícito e clarificador:

It is a well-known fact that concert and theatre orchestras have a wide variety of ways of influencing the world of music besides giving concerts and performing operas. In fact, all orchestras have a broad spectrum of chamber-music formations which either exist or meet on an ad hoc basis to enrich the local and regional concert scene, voluntarily and quite apart from their official duties. The realms of music schools and amateur, student, and federal and state youth orchestras, not to mention church congregations, profit in many ways from the involvement of orchestra members. Professional musicians are frequently active on a volunteer basis, not just as instrument teachers, but as soloists or expert mentors to these non-professional orchestras. [...] There is also a welcome upward trend in the area of orchestra activities for children, young adults and families.

(Mertens, 2011:125)

Com uma política orquestral tão fortemente marcada e que permite a formação da comunidade envolvente, a Alemanha edifica uma base cultural muito forte para o seu povo, que August Everding (*apud* Noltze, 2010) descreve como a oitava maravilha do mundo.<sup>44</sup> Esta realidade cultural e orquestral está, porém, a sofrer com o impacto da crise económica, mas sobretudo porque segundo Noltze (2010), o número de decisores políticos que se manifestam a favor dos cortes no sector cultural, aumenta.<sup>45</sup> Estes muitas vezes não sabem sequer dizer porque é que a cultura é indispensável à comunidade, precisamente porque querem implementar rotinas a uma área em que o necessário é arriscar e inovar. Neste sentido podemos concluir que “[...] *the threat to the institution of the orchestra over*

---

<sup>42</sup> Tradução livre do autor. No original: “Die Einrichtungen [Klangkörper] sind nicht nur in den Metropolen und Großstädten angesiedelt, sondern mehr oder weniger gleichmäßig im ganzen Bundesgebiet verteilt, bis hinein in die ländlichen Regionen.” (Schulmeister, 2009, par.4)

<sup>43</sup> Tradução livre do autor. No original: “So sind bundesweit von ehemals insgesamt 12.159 Musikerinnen und Musikern aktuell noch 9.922 beschäftigt.” (Schulmeister, 2009, par.5)

<sup>44</sup> Tradução livre do autor. No original: “Das ist wahr, gut und richtig, das alles ist Teil dessen, was wohl August Everding einmal als ein Aches Weltwunder bezeichnet hat und unter Artenschutz stellen wollte.” (Noltze, 2010, par.2)

<sup>45</sup> Tradução livre do autor. No original: “Und weil die Zahl der politischen Entscheider wächst, die sich mit Sparplänen an der Kultur profilieren zu können glauben.” (Noltze, 2010, par.3)



*the last few years, documented in the figures offered here, is the product not so much of a genuine 'identity crisis' but rather of the increasingly narrow basis for financing offered by the public authorities"* (Mertens, 2011:126). Por outras palavras, as orquestras em si não apresentam uma crise de identidade ou de nível; muito pelo contrário, nunca o nível foi tão elevado como hoje em dia. Notamos que mesmo num país cultural e orquestralmente ativo como a Alemanha, a crise económica no sector cultural tem sido sentida, sendo uma situação inversa para a qual o nível musical se tem dirigido nos últimos tempos.

Mais do que o catolicismo da chamada Contra-Reforma que, diferentemente da Europa do Norte, bafejada pelos ventos emancipadores da Reforma, teria pesado na circunstância portuguesa, parece-nos de acolher aqui, como factor explicativo primeiro, a proposta reversa de Norbert Elias de que na Alemanha, mas também na católica Itália, a música beneficiou da ausência de unidade política, que aí determinou uma verdadeira proliferação de cortes, rivalizando entre si numa política de prestígio, no caso por via do fomento da música (16), o que para a profissão de músico constituiu natural estímulo. Este nos parece o factor primeiro a invocar para compreendermos as acentuadas diferenças na geografia musical europeia do século XVIII, com ressonâncias até aos séculos seguintes. Se a Itália e a Alemanha acabaram por tornar-se nos dois países que mais contribuíram para o património musical europeu, tal se deverá sobretudo ao facto de tarde, na história desses países, se haver consumado o processo de unificação política. Com feito, a fragmentação, até meados do século XIX, dessas duas regiões da Europa, unidas linguística e culturalmente como nações, em muitos pequenos estados independentes traduziu-se numa favorável multiplicação de postos de trabalho para os músicos, nas inúmeras cortes reais, ducais, eclesiásticas e outras, com condições para exercerem um amplo mecenato musical (17).

(Bettencourt da Câmara, 2009:6/7)

A relação alemã com a música Clássica é mais profunda do que apenas a quantidade de orquestras existentes. Schreckenberger (1998), um conceituado músico alemão do século XX que se especializou no trombone, descreve a ligação com a música Clássica que teve desde pequeno e como isso era algo de normal na cultura do seu país. Schreckenberger descreve que o valor era dado à música até de forma passiva, pois ainda que os seus pais não tivessem posses, tinham contudo um rádio que lhes permitia ouvir a tão desejada música Clássica. Quando se faziam as transmissões de concertos de orquestra era frequente juntarem-se inclusive vizinhos à família inteira já reunida à volta do recetor de rádio, descrevendo ainda o músico que quando estas emissões começavam mais tarde, eram os mesmos dias em que lhe era permitido deitar-se mais tarde. A aprendizagem da música era normal ainda que não tivesse propósitos profissionais, pelo que a frequência

das escolas de música estatais era gratuita e os instrumentos eram fornecidos<sup>46</sup> com o apoio estatal às escolas.

## 2.2 O panorama orquestral na Alemanha

O que melhor define o panorama orquestral alemão é a sua candidatura a Património Mundial da UNESCO (Schulmeisterat, 2009:pará.7) através da associação de orquestras alemãs. A associação e sindicato dos músicos alemães (Deutsche Orchester Vereinigung - DOV), através do seu Blog de campanha à candidatura da paisagem orquestral alemã a património cultural da UNESCO, afirma que na Alemanha residem um quarto das orquestras profissionais do mundo, e parte delas com mais de quinhentos anos. Prova disso é o que afirma Homsch (2003:1), dizendo que a orquestra da ópera de Dresden começou a sua atividade em 1548, data em que foram integrados os primeiros músicos para serviço específico da orquestra, sendo uma das orquestras mais antigas e com maior tradição do mundo.

A paisagem orquestral alemã é por isso em densidade, diversidade e tradição, única no mundo – cerca de um quarto das orquestra a nível mundial encontram-se na Alemanha e algumas com mais de 500 anos de História<sup>47</sup>. Os números falam por si: são 133 orquestras sinfónicas e de câmara financiadas publicamente e distribuídas pelo país inteiro e que representam uma densidade muito rara no que respeita a agrupamentos musicais<sup>48</sup>. “*The Germans are the world champions of orchestra – in particular, publicly financed theatre, concert and radio orchestras provide structure and a face to Germany's music life, giving it a sound that projects far and wide*” (Schreiber, 2010, pará.1). Schreiber é assertivo neste aspeto, salientando o facto de que esta estrutura concede um som próprio, ou seja, oriundo de muitos anos de tradição que acabaram por desenvolver um conceito e estruturas orquestrais únicos, que naturalmente se refletem na produção musical. O facto de a Alemanha ter uma riqueza de orquestras singular, é o reflexo da sua história política e

---

<sup>46</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Nein, das war zu der damaligen Zeit so, daß der Unterricht an der Städtischen Musikschule kostenfrei war, und das Instrument bekam man ebenfalls gestellt.*” (Schreckenberger, 1998:1)

<sup>47</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Rund ein Viertel aller professionellen Orchester weltweit sind in Deutschland zu Hause. Zum Teil seit über 500 Jahren. Die deutsche Orchesterlandschaft ist in ihrer Dichte, Vielfalt und Tradition weltweit einzigartig*” (DOV, 2013)

<sup>48</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Insgesamt 133 öffentlich finanzierte Symphonie- und Kammerorchester existieren gegenwärtig in der Bundesrepublik und stehen für eine im internationalen Vergleich außergewöhnlich hohe Dichte an professionellen Klangkörpern.*” (Schulmeisterat, 2009, pará.2)

cultural. Esta diversidade remonta aos séculos XVIII e XIX, na altura em que a Alemanha estava dividida em vários territórios. Schreiber afirma que:

Focussed in their centres, court theatres and orchestras arose that became state or municipal institutions of the bourgeoisie after the demise of absolutism. Cultural ambitions remained intact and were manifested in state and city funding for music. After German reunification in 1990 the particularly high concentration of state-run orchestras in East Germany was trimmed to meet economic realities: the dissolving and merging of orchestras and ensembles became inevitable.

(Schreiber, 2010:pará.3)

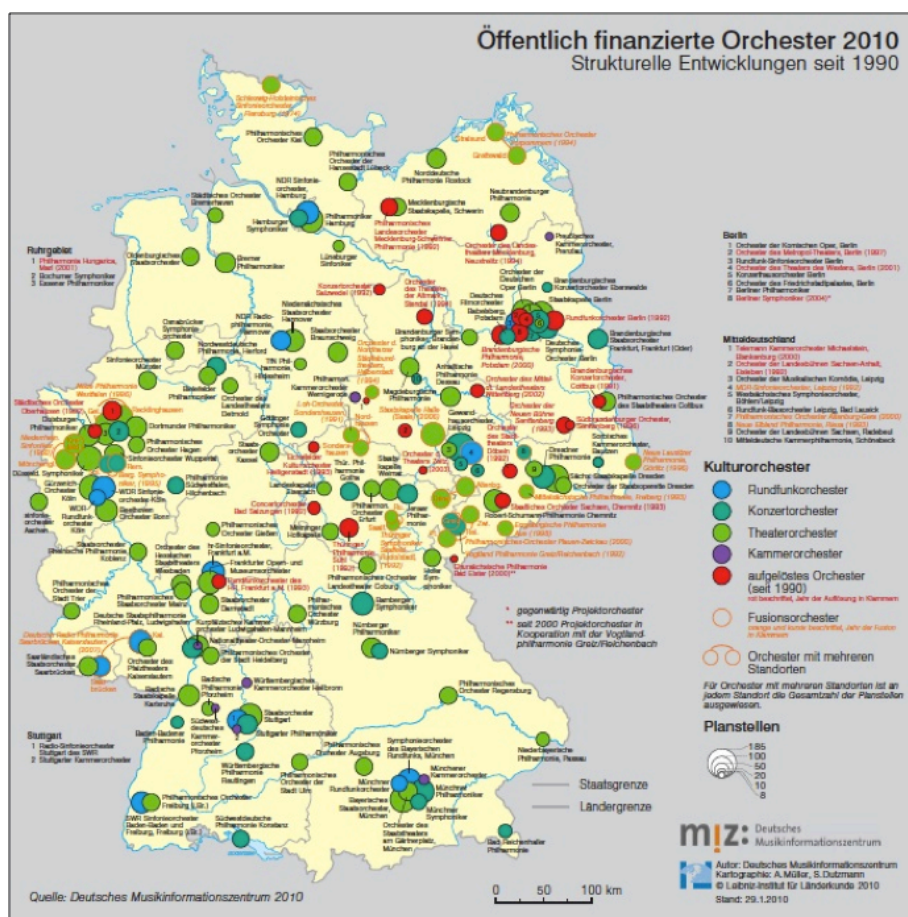


Fig. 2 – Orquestras Públicas Alemãs em 2010 (Mertens, 2010:1)

Esta imagem pretende mostrar a situação orquestral alemã à data de 29 de Janeiro de 2010 relativamente às orquestras financiadas publicamente. Quanto maiores os pontos, maior a quantidade de músicos de cada orquestra, com especial atenção para os pontos vermelhos referentes a orquestras que encerraram nos últimos anos. Podemos verificar que existe uma distribuição relativamente homogénea das orquestras por toda a extensão do país, com especial destaque para as regiões de Berlim, Munique e

Colónia/Düsseldorf/Essen. Com a unificação da Alemanha deu-se uma natural reorganização da paisagem orquestral, o que seria de esperar perante uma tal densidade de orquestras num país. A capital – Berlim - a título de exemplo, tem ainda hoje três grandes casas de ópera e quatro orquestras sinfónicas de grande dimensão, não contando assim com orquestras de câmara e outras formações de dimensões mais reduzidas. Para os meros três milhões e meio de habitantes que tem esta cidade - uma cidade pobre, como a classificam os alemães - não só supera a média europeia de uma orquestra por milhão de habitantes, como detém mais do dobro das orquestras esperadas, e todas elas reconhecidas amplamente. Pesando o descrito, Schreiber acrescenta que,

Germany's unique and rich orchestral landscape has so far remained intact, as can be seen on a special map of Germany: there are five orchestra conurbations – the Rhine/Ruhr region, Thuringia and Saxony, the Rhine/Main zone, the city of Munich, and the German capital, Berlin. The majority of the over 130 professional orchestras (including some 80 theatre orchestras, 30 concert orchestras and 13 radio orchestras) with their roughly 10,000 members are well distributed about the country.

(Schreiber, 2010)

Outro aspeto que demonstra a unidade orquestral alemã é a sua organização numa associação de orquestras a nível nacional, a *Deutsche Orchestervereinigung* (DOV). Esta organização existe desde 1952 e preocupa-se com a regulamentação das condições de trabalho, os direitos de interpretação e de negociação coletiva. Um outro marco da tradição orquestral é o seu programa que tem vindo a estabelecer-se como modelo. Citando Schreiber,

Since the middle of the 19th century the rise of civic concert life encouraged orchestras to adopt a repertory canon consisting of a mixture of classical, romantic and classic modern music, a formula that persists today. Traditional symphonic music ranging between Beethoven/Brahms and Mahler/Shostakovich provides the basis for music making.

(Schreiber, 2010:pará.4)

Estes compositores, ainda que não sejam os únicos a ser interpretados, são as referências dos estilos a serem interpretados pela orquestra, não abordando por norma o repertório antecedente ao clássico orquestral nem entrando muito frequentemente na música da segunda metade do século XX. Esta delimitação permite cobrir uma enorme quantidade de repertório sinfónico que se alia à tradição do virtuosismo de um solista no concerto (o qual interpreta uma obra a solo). As condições de trabalho estão, no caso

alemão e ao contrário de muitos outros países, reguladas por leis específicas para as orquestras públicas. Segundo Mertens:

The salaries and working conditions of musicians employed in Kulturorchester are governed by a collective agreement known as the 'Tarifvertrag für Musiker in Kulturorchestern' (TVK). It applies across the board for most opera orchestras and some concert orchestras. This blanket salary situation for orchestras is the only one of its kind in the world.  
(Mertens, 2011:121)

Esta conjuntura é assim estruturada por uma hierarquização das orquestras em níveis de A a D, por ordem decrescente. A categoria mais baixa teria assim até 56 elementos, alargando-se a categoria C até aos 65 membros. O grupo B começa nos 66 elementos e a partir dos 78 membros é somada uma contribuição extra. As orquestras com pelo menos 99 efetivos são classificadas como orquestras A, sendo o nível mais representado neste país. Por muito que a estabilidade deste ramo esteja a tentar ser preservada, Mertens lembra as mudanças no sector:

Germany's orchestra landscape has changed dramatically since the 1990s. While the number of theatres and orchestras first grew in 1990, in the wake of German reunification, this was soon followed by a wave of adjustment and consolidation. As a result – primarily in the newly formed German states – large numbers of theatres and orchestras were merged with one another, scaled back or eliminated entirely. This occurred for financial reasons, particularly in view of the limited transitional financing provided by the German federal government.  
(Mertens, 2011:114)

Isto levou a que o número de músicos efetivos em orquestras no país tenha sido reduzido ultimamente em cerca de dois mil elementos, como mencionado em epígrafe. A crise económica atual tem afetado quase todos os países e as ações mais recorrentes desta crise são os cortes na cultura, pois a contrapartida do investimento nas artes não é tangível, economicamente falando. Contudo, já vimos no capítulo anterior que a influência de um meio de produção e distribuição cultural como a orquestra é de grande repercussão no meio social e os cortes nas orquestras, vistos pela perspectiva de Mertens, são claramente uma má opção:

Nor can additional changes in legal forms, or an 'escape' from wage agreements, do anything to alter the structurally ineradicable fact that human resources costs make up roughly 85 to 90 percent of budgets in theatres and orchestras. This stands in contrast to the general public budget, in which this item only accounts for some 33 to 40 percent. If an across-the-board cut is instituted here, the strain upon orchestras and theatres is up to three times the level placed on the budget in general.

(Mertens, 2011:127)

Desta forma, sendo a orquestra um meio de produção baseado quase exclusivamente nos seus membros efetivos, o corte nestas instituições compromete a produção, sendo dirigido diretamente aos músicos (empregados) e não a matérias-primas ou custos de produção como noutros sectores. O mesmo autor, Mertens, defende ainda a aposta na cultura dada a pequena fatia que esta área representa no orçamento geral do(s) país(es):

In the past, public funding was subject to heavy strain, all the more so at the state and local levels. Yet these budgets cannot be relieved through efforts to ‘freeze’ funding levels or make additional cuts in cultural support. After all, accounting as it does for only approximately one percent of the overall budget, cultural funding is marginal at best.

(Mertens, 2011:126)

Um ponto de especial interesse é o focado por Hombsch (2003)<sup>49</sup>, que afirma que nos instrumentistas de sopro sempre que um solista sai da orquestra é necessário bastante tempo até encontrar algum músico do instrumento em falta que se consiga adaptar às expetativas da orquestra. Tal consideração leva a crer que nos podemos deparar com uma situação especial na Alemanha, em que a busca por alguém específico que se enquadre dentro dos parâmetros estético-musicais da orquestra é tomada em alta consideração, não atribuindo facilmente o lugar a um músico que se apresente numa prova.

### 2.3 O ensino especializado da música na Alemanha

Ao visitar as páginas eletrónicas das Universidades e Escolas Superiores de música na Alemanha podemos constatar que a maior parte destas instituições foi fundada há várias dezenas ou mesmo centenas de anos, chegando algumas a ter mais de trezentos anos de existência, ainda que não imediatamente com cursos abertos para todos os instrumentos. Ao todo são oficialmente vinte e quatro Universidades de música no país, sendo de referir que todas elas exigem provas diferentes para o seu acesso, como nos dizem Wolf e Kopiez (2014): *“Despite this modest attempt at standardization, each of the 24 German universities of music produces its own entrance exam”* (p.243). Tal número de instituições

---

<sup>49</sup> Tradução livre do autor. No original: *“Bei den Holzbläsern ist es wie bei den Blechbläsern. Ein Solist verlässt das Orchester und es dauert meist eine gewisse Zeit, bis ein Bläser gefunden wird, welcher wieder in den speziellen Klang der Gruppe oder des Orchesters hineinpasst.”* (Hombsch, 2003:4)

superiores de ensino direcionadas para a área musical poderá parecer exagerado, mas se tivermos em conta que um quarto das orquestras profissionais a nível mundial se encontram na Alemanha, a balança já não ficará tão desnivelada. Estas Universidades incluem também a preparação de jovens para outros fins profissionais que não só os que desejam a carreira orquestral, parecendo assim um número bem mais realista de instituições. Estas Universidades exigem um nível de entrada inicial que deve ser refletido nas provas práticas e teóricas, tal como afirmam Wolf e Kopiez:

At German universities of music, skills in music theory and ear training are requirements for all candidates. [...] Its purpose is to examine the exceptional skill of the student and to choose those candidates who are the best. To master this exam, it is necessary to have already achieved a certain degree of expertise in the relevant subject areas.

(Wolf & Kopiez, 2014:235)

Os autores referem que o nível necessário para se ser admitido é bastante alto pelo que, acrescentam, é comum fazerem-se provas em várias Universidades para que possam assegurar um lugar numa universidade de música:

Due to high rejection rates, most applicants apply to several universities of music and therefore have to prepare for different exams. While the aim of the Bologna process was a standardization of all study programs within Europe, not even universities of music within one federal state in Germany use the same items on their music theory entrance exam. This diversity is also in contradiction to the musical practice of competitions and orchestral auditions in which all musicians are required to play the same predetermined pieces.

(Wolf & Kopiez, 2014:236)

Do afirmado pelos autores podemos concluir que, apesar de uma tentativa de unificação de critérios pelo tratado de Bolonha, estes continuam a ser bastante diferentes mesmo dentro de um único estado alemão. Para isso devemos salientar o artigo de Janet Hoskyns no livro de Spruce (2005), onde afirma: *“In some countries and regions music education is the concern of a ministry of culture; and in others it is organized by schools and an education ministry. In Germany, education is the responsibility of the Länder and the delivery of music varies from one Land to another.”* (p.141). Isto revela que se mesmo dentro de um único país a dificuldade de unificação de critérios é grande, então *“[...] it is likely to be difficult to agree a uniform approach to the European dimension.”* (Janet Hoskyns *apud* Spruce, 2005:141). Para além disso, esta diversidade poderá dever-se à flexibilidade que é dada aos professores titulares de cada classe para a gerirem e, portanto, escolherem os critérios mais importantes na avaliação de entrada.

Também do ponto da flexibilidade dos professores se deve salientar o facto de Schreckenberger<sup>50</sup> (1998) afirmar que ministrava as suas aulas no teatro de ópera onde era músico em vez de ir à escola com o simples propósito de dar aos alunos a oportunidade de poderem assistir a ensaios e récitas, de onde podiam aprender e ganhar experiência.

## 2.4 Os músicos de sopro de metal na Alemanha

Ao falarmos da história dos instrumentos de sopro de metal num dado país ou cultura teríamos que explicar extensiva e descritivamente todo o processo de evolução e uso de vários instrumentos de sopro de metal. Uma vez que a investigação em curso não pretende o estudo a fundo da história dos instrumentos e respetivos instrumentistas, o que faremos é a descrição, sempre que possível, de factos gerais dos instrumentos de metal, fazendo outras referências a instrumentos específicos para demonstrar determinados aspetos que consideramos importantes. Lembramos que os últimos instrumentos da família dos metais a integrarem a orquestra sinfónica num plano regular foram os metais mais graves - ou seja, trombones e tuba - pelo que as suas referências deduzem a inclusão prévia de outros instrumentos na orquestra, diga-se trompas e trompetes.

Já em pontos anteriores referimos a antiguidade das orquestras alemãs, o que denota uma grande tradição nestas formações. Contudo, nem todas as orquestras na altura das suas fundações se poderiam considerar sinfónicas, nem teriam a composição instrumental à qual nos referimos, que inclui a família dos metais completa até aos metais graves. O facto de nem todas as orquestras terem esta formação não refuta a ideia de que algumas orquestras não tivessem tais instrumentos e respetivos instrumentistas. Weber (2011:43) destaca o primeiro registo de um conjunto de instrumentos de sopro (onde se incluía um trombone) como datado de meados do século XII. Hombsch (2003), ele próprio trombonista durante quase meio século numa das maiores e mais antigas orquestras alemãs, descreve a história dos trombones nesta mesma instituição, dizendo que o ponto alto dos trombones foi durante a direção de Heinrich Schütz, que dirigiu a orquestra entre 1617 e 1672 (anos da sua morte), tempo em que estavam estabelecidos quatro trombonistas na formação (com trombones da época, portanto barrocos), ainda que não tocassem

---

<sup>50</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Meistens habe ich im Theater unterrichtet [...]. Meine Studenten konnten dann noch hinter dem Vorhang die eine oder andere Oper anhören [...].*” (Schreckenberger, 1998:4)



unicamente estes instrumentos. Hombsch refere que houve um período de ausência que se deveu à direção musical por parte de maestros italianos, estes oriundos de uma terra na qual o trombone era praticamente desconhecido. Contudo, no tempo de Haydn, Mozart e Beethoven, os trombones voltaram a ser utilizados, estabelecendo-se novamente em 1839 três trombonistas como membros fixos na orquestra.<sup>51</sup> Tais afirmações de Hombsch são reveladoras por vários motivos: em primeiro lugar, o facto de serem utilizados os trombones durante grande parte do século dezassete, havendo uma ausência destes instrumentos por influências culturais, visto os maestros italianos não serem conhecedores destes instrumentos, tendo o contato com compositores germânicos reavivado o interesse por estes instrumentos. Deste modo, devemos abordar um tema importante na história dos instrumentos de metal, a relação da evolução dos instrumentos com os compositores. O início do século dezanove foi marcante no que toca ao desenvolvimento dos instrumentos de sopro de metal, devido à invenção dos rotores que permitiram aos instrumentos adquirirem uma forma muito parecida à que atualmente têm, tendo tais desenvolvimentos sido prontamente adotados em toda a Alemanha (Krause, 2000:5). Parte do reconhecimento destes desenvolvimentos é feito através dos compositores alemães que perceberam as novas possibilidades que traziam tais inovações técnicas, explorando estas novidades. Estes desenvolvimentos foram de tal maneira adotados e enraizados na cultura musical alemã que a geração seguinte de compositores como Strauss, Brahms e Bruckner, já só concebiam o som dos trombones (e restantes metais) segundo a tradição alemã, como nos descreve Weber (1978:567). É interessante saber que estes desenvolvimentos não foram acompanhados da mesma forma por outros países, pelo que a diferença de potencial sonoro era muito díspar quando comparada aos outros grandes centros musicais, Inglaterra e França. A relação próxima de músicos com compositores e maestros permitia não só o conhecimento das novas possibilidades instrumentais como também despertava o interesse à composição de obras específicas para instrumentos de sopro de metal (e com isto o uso

---

<sup>51</sup> Tradução livre do autor. No original: “Die Hauptzeit der Posaunen war bei Heinrich Schütz. Er war von 1617 bis zu seinem Tode, 1672, Chef der Kapelle. In dieser Zeit waren immer 4 Posaunisten in der „Dresdner Kapelle“, welche Barockposaunen spielten. (Sopranposaune, Altposaune, Tenor- und Baßposaune) Je nach Bedarf wechselten sie noch zu Streichinstrumenten. 1691 sind letztmalig Posaunen verzeichnet, dann fehlen sie über hundert Jahre im Kapellverzeichnis, Die zur dieser Zeit engagierten Dirigenten der Kapelle kamen fast alle aus Italien, wo man die Posaune kaum kannte. Deshalb wurde sie nicht so eingesetzt, wie es Heinrich Schütz tat, ähnlich wie im späteren Leipziger Gewandhausorchester. Erst später, bei Haydn, Mozart und Beethoven, wurde die Posaune wieder fest in das Orchester integriert. Deshalb gab es, laut Kapellverzeichnis von 1839, wieder drei fest angestellte Posaunisten.” (Hombsch, 2003:1)

de instrumentos de sopro de metal) que hoje fazem parte do repertório standard dos instrumentistas de metal (Krause, 2000:4).

Um ponto de especial interesse é a comum prática encontrada pelos músicos de sopro de metal de formações arregimentadas que colaboravam com orquestras da cidade. Esta prática é descrita por Weber (1990:1) acerca da atividade musical da cidade de Köln, mas referindo-se ao século dezanove alemão, por semelhança ao que se passou no século vinte português. É interessante ver que foi uma prática comum nos dois países em estudo a colaboração dos músicos militares aquando da necessidade das orquestras por uma maior dimensão nos metais, porém, a diferença temporal desta prática entre os dois países é deveras significativa. Podemos concluir do previamente exposto que a atividade dos músicos de sopro de metal na Alemanha está devidamente documentada e que esta já é feita de forma regular, quer em formações militares, quer em orquestras.

Schreckenberger, importante trombonista do século vinte alemão, refere que já lhe fora ensinado o estudo por intervalos – entenda-se por sessões -, tal como um desportista, uma prática que já vinha dos seus antigos professores, remontando assim a profissionais que se encontravam no ativo no final do século dezanove. Esta prática, salienta (Schreckenberger, 1998:2), é a única da qual se pode tirar proveito pois não prejudica o estudo, querendo com isto dizer Schreckenberger que ao assemelhar o seu estudo ao treino de um desportista, fazendo-o por intervalos de treino (entenda-se estudo), o músico tem a capacidade de recuperar-se entre sessões e assim prolongar o tempo que pratica, aumentando a resistência. Em relação ao ensino especializado dos instrumentos de sopro de metal, sabemos que algumas Universidades e Escolas Superiores de Música alemãs tinham classes de metais oficiais já no século dezanove, sendo apenas em 1917 que o primeiro professor de trombone com o respetivo título foi reconhecido na Alemanha (Lenthe, 1990:2). O reconhecimento dos professores como bons pedagogos era construído na quantidade de alunos que estes conseguiam levar a ganhar um lugar numa orquestra, tal como menciona Reinke Eisenberg ao dirigir-se a Paul Schreckenberger, dizendo que este último tinha tido muito sucesso como professor por ter formado mais de cinquenta músicos de orquestra<sup>52</sup>, ou seja, alunos que conseguiram ganhar provas e tornar-se efetivos em orquestras. Outra consideração importante é o dito por Schreckenberger (1998), que os

---

<sup>52</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Seither sind sie als Professor sehr erfolgreich gewesen. Die Zahl der Studenten, die Sie seitdem ins Orchester gebracht haben, liegt ja bei weit über 50.*” (Schreckenberger, 1998:4)

alunos escolhem o professor para poderem vir a tocar como ele e que, passado um tempo de estudos (em que são corrigidos os pormenores de técnica) definido por norma a partir do quinto semestre, o estudante deve ser “quase o seu próprio professor”, na busca por uma personalidade musical, pelo que Schreckenberger insiste que se deve dar impulso para que o aluno descubra o caminho, pois o contrário pode levar a que se torne num professor impeditivo e contraproducente.<sup>53</sup> Ainda em relação à aprendizagem do aluno, Raasch, ao ser entrevistado por Lenthe (1990), salienta que o professor também aprende com o processo de aprendizagem do aluno, não sendo o aluno o único que pode beneficiar deste processo.<sup>54</sup>

De uma forma resumida, podemos salientar alguns pontos de maior importância da aprendizagem dos instrumentistas de sopro de metal na Alemanha. Em primeiro lugar que o objetivo primordial é o de conseguir um lugar numa orquestra, dado que o reconhecimento dos professores é dado segundo este critério, não esquecendo o facto de abordarem o estudo como desportistas no sentido de otimizarem o estudo por sessões. Não menos importante é o referido por Schreckenberger, afirmando que após solucionados os problemas técnicos, o aluno parte em busca da sua personalidade musical, algo já retratado nesta investigação aquando do tópico da investigação artística.

### 3. Algumas considerações musicais

Como já abordado nesta investigação, lembramos que o mercado a que nos referimos para os instrumentistas de sopro de metal é muito reduzido, o qual é descrito por Segnini em relação aos países ocidentais, afirmando:

A docência no ensino superior público e o trabalho em orquestras, também públicas, constituem as principais possibilidades de trabalho formal para o artista da música, tanto no Brasil como em outros países industrializados (Ravet, 2003; Coulangeon, 2004).

---

<sup>53</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Die Schüler kommen, um auch so wie der Professor spielen zu können. An dieser Stelle setze ich an. Und nach einiger Zeit, meistens mit dem 4. oder 5. Semester, beginnt dann die Phase, in der der Student sein eigener „Professor“ wird und seine eigene musikalische Persönlichkeit finden muß. Ab diesem Zeitpunkt kann ich vor allem noch Anregungen geben und nur noch bedingt Vorbild sein. Ich gebe mir Mühe, die Identität der Schüler zu schonen, nicht sie zu zertreten.*” (Schreckenberger, 1998:4)

<sup>54</sup> Tradução livre do autor. No original: “*Man muß mit der Zeit gehen - es ist auch richtig so - und das berücksichtigen, was die Schüler interessiert. Man kann eigentlich immer nur dazulernen. Manches ist dabei gar nicht so schlecht.*” (Raasch apud Lenthe, 1990:15)

(Segnini, 2011:77)

Tendo em conta que os professores de instrumento do ensino superior são, regra geral, músicos de sucesso nos seus instrumentos, torna-se conclusivo que os instrumentistas de metal sejam na sua maioria músicos de orquestra de sucesso. Quanto às possibilidades orquestrais convém destacar algumas diferenças que porventura possam já ter sido percebidas através da exposição dos panoramas orquestrais portugueses e alemães. O facto de na Alemanha ser usado um sistema único de regulamentação das orquestras é demonstrante não só do valor histórico das mesmas, mas também da quantidade de orquestras existentes que necessitam de uma regulamentação específica. Esta regulamentação define o escalão da orquestra baseando-se no número de elementos constituintes e no nível, escalão este que vai regulamentar os vencimentos dos músicos. Esta estratificação das orquestras é bem sintetizada por Mertens que afirma:

Opera orchestras are assigned to pay groups A to D, depending on their membership and their number of positions. Those with no more than 56 positions at their disposal are assigned to the lowest remuneration category, pay group D. Pay group C applies to orchestras with between 56 and 65 positions; group B for 66 or more; and from 78 pay group B/F (where F stands for 'footnote' as the bonus paid is indicated in a footnote to the pay scale). Opera orchestras with 99 positions or more are placed in pay group A. For ensembles of between 99 and 129 positions, a variable footnote bonus can be paid (pay group A/F2), while for opera orchestras of 130 positions or more, payment of a footnote bonus is mandatory (pay group A/F1). This is the uppermost pay group.

(Mertens, 2011:121)

Tal densidade orquestral está especialmente presente na Alemanha na qual, antes da unificação, todas as regiões queriam ter a sua própria orquestra e casa de ópera, alargando este mesmo conceito a todas as grandes cidades de cada região. No exemplo do caso português, o número de orquestras é muito reduzido, pelo que um aluno poderia ter que esperar cerca de vinte anos até surgir alguma oportunidade de trabalho, tendo que adicionalmente submeter-se a uma rigorosa prova juntamente com outros candidatos, motivo suficiente para que muitos estudantes se decidam a procurar uma solução num país com mais possibilidades como a Alemanha. A confirmar a existência de limitadas formações orquestrais em Portugal, afirma Cassuto:

[...] numa altura em que um melómano lisboeta podia contar pelos dedos de uma só mão as visitas de orquestras estrangeiras durante a sua vida inteira, numa altura em que os discos eram de fraca qualidade (nem os LP's tinha ainda surgido no mercado) a Orquestra da E.N. não tinha termos de comparação. Era a única formação permanente de Lisboa, era melhor

que as outras, não permanentes, e tanto bastava para ser considerada a melhor orquestra portuguesa.

(Cassuto, 1999:31)

Cassuto traz uma ideia interessante da sua citação dizendo que a Orquestra da Emissora Nacional era a única formação permanente de Lisboa o que, a seu ver, já era uma grande vantagem em termos de nível profissional em relação às restantes formações. Revela ainda, na continuação da sua obra, que sendo a única formação estável não poderia ser comparada a mais nenhuma, sendo por isso a melhor, adiantando que esta distância de qualquer meio orquestral onde o nível possa ser comparado poderá ser responsável pelo nível estagnado ou mesmo decrescente. Outro ponto que devemos salientar é a dimensão das principais orquestras portuguesas (no que toca a dimensão e antiguidade) segundo as informações obtidas das páginas da internet de cada instituição. Pelas informações expostas publicamente nas suas páginas da Internet - e susceptíveis de estarem desatualizadas - a Orquestra Sinfónica Portuguesa tem pouco mais de noventa músicos nos seus quadros (ainda que informações variem até pouco mais de uma centena), tendo a Orquestra Sinfónica do Porto Casa da Música revelado o número exato de noventa e três elementos. Quanto à Orquestra Gulbenkian, o número oficial publicado é de sessenta e seis músicos, ainda que refiram que este poderá ser alargado ocasionalmente conforme requer o programa. Guiando-nos pelos padrões alemães, as orquestras sinfónicas de Lisboa e Porto seriam consideradas de escalão B com um incremento, e a orquestra Gulbenkian estaria no limiar de pertencer a uma orquestra B. Isto, claro está, referindo apenas o número de músicos fixos em cada orquestra, devendo ser salientado que ao nível da produção musical em Portugal tem evoluído exponencialmente, dando mostras de um valioso trabalho desenvolvido.

Podemos ter em consideração que um maior número de elementos em orquestras alemãs poderá significar também um maior número de oportunidades por orquestra para os instrumentistas de sopro de metal, por isso mesmo podemos considerar o mercado alemão mais promissor quanto a nível de posições que poderão a vir ser ocupadas por estes estudantes.

Quanto à gestão de orquestras sinfónicas, estas necessitam de uma grande estabilidade para que consigam ter uma programação com o nível que se espera, pelo que afirma Cassuto (1999): “Efectivamente, as orquestras internacionais programam a sua actividade com 2 a 5 anos de antecedência.” (p.149). Assim sendo, só uma política de

estabilidade a nível orquestral poderá fazer com que as orquestras possam perspetivar a programação com vários anos de antecedência. Realçámos recentemente que a diferença de estabilidade nas orquestras portuguesas e alemãs tem sido um dos fatores mais proeminentes, pelo que aqui pode residir uma chave para o desenvolvimento artístico. Cassuto (1999) evoca uma de sensível trato. Como diz:

Foi o que me aconteceu quando fui para Berlim e, depois, para Viena. O silêncio que reinava durante os ensaios, a disciplina com que as orquestras tocavam, a sua afinação, a suavidade da sua sonoridade, a nobreza dos seus fortíssimos e a carícia dos seus pianíssimos, tudo isso constituía uma miragem que nem sequer tinha imaginado.

(Cassuto, 1999:32)

Cassuto situa esta sensação aquando dos seus estudos nestas cidades nos anos sessenta. Pelo que já foi descrito anteriormente, só muito recentemente (e depois desta altura que menciona o maestro) as orquestras portuguesas parecem gozar de alguma estabilidade, que nas referidas cidades já existia há muito tempo. Contudo, o nível técnico e a dedicação dos músicos não é algo que nos cabe distinguir nesta investigação, podendo apenas referir que a perceção das sonoridades e dinâmicas interpretativas podem ter uma influência cultural ou uma abordagem diferente. Não tendo nós a possibilidade de avaliar, poderemos constatar que, segundo o maestro, as diferenças eram notórias entre os dois meios, ainda que não nos caiba a tarefa de avaliar qual seria melhor ou pior, se é que algum poderia ser considerado como superior.

Durante a investigação, muitos são os impulsos que nos levam a querer avançar com o estudo em questão. Um dele é o facto de a Associação Europeia de Conservatórios afirmar:

This assumption is not truly confirmed by the analysis of the following question, which appears somewhat illogical: for instance, the frequency of artistic manager making the decision in Germany, UK and Sweden is higher than the frequency of artistic manager attending the audition in these countries, which sounds quite strange.

(AEC, 2001:44)

A Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001) afirma que as práticas nas audições de orquestra nos vários países nem sempre são entendidas. Ao enviarem os mesmos questionários a diversas orquestras europeias ficaram surpreendidos com algumas respostas que pareciam carecer de lógica e que acabaram por ficar sem resposta. No entanto, a experiência no meio orquestral poderá revelar informações pertinentes pois

permite a abordagem dos problemas de uma outra perspectiva. A solução à questão anterior – segundo experiência orquestral - baseia-se em procedimentos formais mas que não alteram o resultado da audição. Desta forma, existem muitas particularidades do meio orquestral que sendo avaliadas por elementos exteriores ao meio podem trazer entraves e mal-entendidos à investigação quando são, na verdade, procedimentos normais no meio orquestral. Tal fator foi uma motivação suplementar para proceder com a investigação em curso, pois denota a importância de os elementos do meio estarem envolvidos nos estudos que a eles se referem, para assim poderem ser colmatadas as lacunas da investigação.

Um foco de interesse mencionado por alguns professores e antigos músicos de importantes orquestras alemãs é a dificuldade de conseguir uma completa homogeneidade sonora mesmo dentro do mesmo segmento de instrumentos como, por exemplo, os trombones alemães. Weber (1978:569) menciona que as diferenças específicas entre modelos podem ser bastante díspares, querendo com isto dizer que as diferenças físicas podem representar um obstáculo por dificultarem uma homogeneidade sonora que não é facilmente alcançável. Contudo, devemos salientar o dito por Schreckenberger (1998:2), que nos conta que ouvia muitas vezes pelos seus colegas conterrâneos alemães que tocar num instrumento produzido noutro país parecia inconcebível. Refere que, contudo, estes colegas “ouviam com os ouvidos e não com os olhos” e que, portanto, podia continuar a tocar naquele material “estrangeiro”. Esta afirmação pode trazer algumas questões, como o uso pelos próprios alemães de instrumentos de produção estrangeira. Devemos referir que tal poderá ter uma razão histórica visto que depois da segunda grande guerra alguns fabricantes alemães e austríacos refugiados nos Estados Unidos começaram lá a construir instrumentos tendo em conta o modelo alemão, incluso exagerando nas diferenças (que muito sucintamente se poderia caracterizar por materiais mais largos e densos, e um som por norma mais escuro), sendo considerado em parte pelos alemães como sendo um trombone mais alemão que eles próprios. Igualmente se teve em conta a capacidade de produção em série americana da altura com a qual os fabricantes de instrumentos alemães pouco industrializados praticamente não podiam competir. Mesmo que atualmente algumas orquestras alemãs ainda exijam tais instrumentos de origem e fabrico alemão, a verdade é que se tem orientado para a ideia de que o produto sonoro deve ser o mais importante, tanto que as palavras de Schreckenberger fazem o maior dos sentidos. A homogeneidade sonora poderá ser atingida com maior ou menor facilidade, através de um

estudo assim direcionado.

Em relação à avaliação do desenvolvimento dos alunos, convém citar Cox que afirma:

The types of assessment found in Higher Music Education vary according to geographical location and historical tradition but all of them share a concern to determine how good a student is in the core area of their musical endeavour, whether that be playing an instrument, singing, conducting, composing, teaching or some combination of these. In the past, this core judgement was carried out almost exclusively by experts whose credentials were based upon their own track-record in the relevant area.

(Cox, 2010:10)

Cox afirma que a avaliação dos estudantes de performance é feita de forma diferente dependendo da cultura em que o estudante se encontra. Por outras palavras, a diferença na perceção do que um músico deve aportar para ter sucesso e ser considerado bom na sua área varia consideravelmente. Devemos neste contexto também mencionar a origem da palavra “*assessment*”, também citado por Cox:

Assessment is a word very commonly used in education (although dictionary definitions suggest that its origin was in the more mercenary area of putting a value upon something for the purposes of calculating the tax payable upon it!). The idea of making a valuation is core to all assessment, whether that value is expressed in monetary terms for taxation or in more abstract ways such as the ‘value’ of a piece of work or of an action, event or achievement.

(Cox, 2010:9)

A ideia da palavra “*assessment*”, a qual poderemos comparar à palavra “avaliação” na língua portuguesa, reflete a ideia de que é dado um valor a toda a prática musical, o qual (valor) poderá ser diferentemente valorado segundo a cultura em questão.



## **Capítulo V**

### **Metodologia**



## Capítulo V: Metodologia

A natureza humana está, como nos diz O'Toole (2010), enraizada em vários mundos ligados entre si. Segundo o mesmo autor, habitamos num mundo físico, mas também habitamos num mundo de ideias e conceitos, de interações e práticas (p.121). Iremos focar-nos sobretudo nos métodos qualitativos, os métodos privilegiados para investigar as complexas relações humanas, através dos mundos de ideias e interações, promovendo o saber e o entendimento deste fenómeno. Numa curta alusão à envolvente investigativa de um projeto, Berg (2001) afirma que toda a investigação começa com uma ideia, e esta é originada geralmente por um problema ou situação particular que o investigador experienciou (p.16). Cox (2008) complementa referindo: “[...] *researching without certainty and in pursuit of social change is a challenge for qualitative research in the twenty-first century*” (p.31). Digno de citação é a perspectiva de Bourdieu, como referido em Pinho Vargas (2010), que bem se enquadra neste trabalho:

Tal como afirma Bourdieu, o cientista social procura dizer o mundo tal como ele é. No entanto não pode inventá-lo apenas porque suspeita que ele existe. À suspeita chama-se hipótese de trabalho. A verificação de que o mundo é assim ou não chama-se confirmação ou desmentido das hipóteses. Ao resultado final chama-se ciência social.

(Pinho Vargas, 2010:277)

Para melhor entendimento das perspetivas metodológicas deste trabalho de investigação, apenas acrescentaríamos a ideia de Jody Kerchner, que aborda a aplicação da investigação qualitativa na profissão musical:

With the introduction of qualitative research designs, the profession found new paths for exploring music listening in naturalistic venues (i.e., concerts, classrooms) and within authentic cultural and/or social communities. Single case studies, interviews with individuals or focus groups, and narratives have provided the profession with glimpses of people's music listening experiences.

(Kerchner, 2014:48)

Esta consideração remete não só para as possibilidades da investigação qualitativa poder descobrir novos caminhos na exploração musical, como também o facto de os estudos de caso e entrevistas individuais poderem beneficiar a profissão com um olhar diferente sobre os desafios da atualidade. É este o desafio da nossa metodologia.

## 1. Método e Metodologia

O Método e a Metodologia são partes indissociáveis de uma investigação, aquilo que permite ao estudo ter credibilidade e estrutura. Citando Pole e Morrison (2003), *“Moreover, we would also argue that a more complete understanding of ethnography can be achieved only if it is considered in relation to both method and methodology”* (p.4). Tal como Pole e Morrison afirmam, estas duas componentes trazem a possibilidade de um entendimento mais aprofundado do estudo. Contudo devemos lembrar que, como mencionado por Jones, Torres e Armínio (2006), as nossas visões do mundo e as nossas experiências, conjugadas com a metodologia, vão ditar a maneira como interpretamos as histórias recolhidas (p.186).

O método é muitas vezes confundido com a metodologia, isto porque de uma forma sintática, andam de mãos dadas. Os mesmos autores (2006) referem que *“Methodology provides the direction for the method. There must be a clear connection between the methodology, how participants will be recruited and selected, and how data will be collected”* (p.124). Importa, ainda assim, fazer a distinção entre os dois.

Silverman e Marvasti (2008) são assertivos ao inferir que não há métodos bons nem maus, apenas métodos que se enquadram melhor com o tópico e modelo da investigação (p.147). Brewer (*apud* Pole & Morrison, 2003), descreve os métodos como *“[...] the tools that a researcher might use to gather data [...] and to the techniques by which the collected data are analysed”* (p.4). Sandelowski e Barroso (2007) complementam esta definição sumária dizendo que *“Methods are accommodated to the reports that comprise the body of empirical literature in a field of study and to the research purpose for the synthesis project”* (p.17).

A metodologia, segundo Brewer (*apud* Pole & Morrison, 2003), sintetiza-se por *“[...] the broad theoretical and philosophical framework into which these procedural rules fit”* (p.5). Já relacionado com os métodos qualitativos que abordaremos mais adiante, *“[...] the methodology offers a systematic approach, but that approach is also flexible, taking into consideration collaboration with participants”* (Mishler, 2000; Smith, 1993; *apud* Jones, Torres & Arminio, 2006:124). Pole e Morrison resumem que:

Where methods are the tools used for data collection and methodology refers to the general theoretical and philosophical underpinnings of the research, then the link exists in the capacity of the method to yield data which will facilitate analysis within a methodology.

Desta forma, a cumplicidade entre o método e a metodologia é grande, funcionando cada um como apoio do outro.

Uma característica que devemos ter em conta ao falar de métodos no contexto qualitativo, é que o método não representa a principal origem do conhecimento observado. Por outras palavras, e segundo Sandelowski e Barroso,

[...] the rejection of a study that, in the judgment of the reviewer, is misrepresented as a hermeneutic study does not by itself justify the rejection of its findings, if those findings are coherent and well supported by the data presented. A claim to having used a method that is not supported by the content and form of the findings does not by itself leave the findings without empirical support.

(Sandelowski & Barroso, 2007:135)

Contudo, os mesmos autores atentam para o facto de que todos os procedimentos devem ser ponderados antes de inferir qualquer juízo interpretativo (p.136), não relegando a validade para uma possível desassociação do conhecimento com o método.

## 2. Métodos Qualitativos

Citando Siverman e Marvasti (2008): *“Doing qualitative research is in many respects no different than doing everyday life – it is complex and sometimes downright chaotic”* (p.57). Os autores, em vez de nos quererem atemorizar com a possibilidade de nos confrontarmos com um método caótico, procuram apenas demonstrar a naturalidade dos métodos qualitativos. Bekerman (2008) lembra que os homens são, por definição, investigadores qualitativos e que o desenvolvimento desta capacidade de forma crítica e sistemática é uma contribuição para o melhor entendimento do mundo (p.157). Desta forma pode dizer-se que haverá, como afirmado por Hatch (2002), tantas maneiras de fazer investigação qualitativa como há de investigadores qualitativos (p.20), dada a unicidade de carácter de cada investigação, que se desenvolve de forma também única à medida que os estudos são desenvolvidos. Na perspetiva de Richtie e Lewis (2003), *“[...] we see qualitative research as a blend of empirical investigation and creative discovery - or, as noted by other authors, as a mix of science and art”* (p.xiv).

Os métodos qualitativos opõem-se por excelência aos métodos quantitativos. De uma forma sucinta, Stake (2010) coloca-nos a comparação entre ambas as abordagens dizendo que os métodos quantitativos procuram o entendimento, e para isso o envolvimento impessoal do investigador (p.19). Por oposição, aos métodos qualitativos interessa a explicação e um envolvimento pessoal do investigador.

Richtie e Lewis (2003) dizem-nos que existem, em concordância com o anteriormente exposto, variadas formas de investigação qualitativa, “[...] *each shaped by different epistemological origins, philosophies about the nature of scientific inquiry and its outcomes and varying prescriptions for methodological rigour*” (p.xiii), uma prática também caracterizada pela inexistência de método único obrigatório mas, como referido por Flick, Kardorff e Steinke (2004), “[...] *a spectrum of methods belonging to different approaches that may be selected according to the research questions and the research tradition*” (p.8). Por isto mesmo, Snape e Spencer (2003) lembram que a maneira como os investigadores qualitativos trabalham depende de uma multiplicidade de fatores ontológicos, epistemológicos e todas as envolventes investigativas desde objetivos aos participantes e destinatários da investigação (p.1). Bekerman (2008) cita algumas características da abordagem qualitativa, referindo-se ao investigador como instrumento, o qual através do seu sistema sensorial experiencia as qualidades do meio para melhor as entender (p.157). Desta forma, é importante ter em conta que precisamos de uma formação que nos permita apurar os sentidos e assim apreciar o mundo de perspetivas para as quais inicialmente estávamos limitados. Neste contexto, Silverman (*apud* Stake, 2010) diz-nos que precisamente por analisarmos o mundo através de nós mesmos, classificamos esta abordagem de subjetiva, pessoal (p.29), complexa e dinâmica (Hatch, 2002:20). Por isto mesmo, Silverman (*apud* Stake, 2010) refere uma desvantagem deste método: “[...] *new questions emerge more frequently than new answers. The results pay off little in the advancement of social practice. The ethical risks are substantial*” (p.29). Stake (2010) lembra-nos que as interpretações podem ser dúbias e que nesse sentido, parte da aprendizagem qualitativa refere-se à tentativa de minimizar a possibilidade de erro nas nossas afirmações e constatações (p.37). Neste contexto surge o conceito de “triangulação” para aumentar os níveis de credibilidade do estudo, algo que será abordado mais à frente. Segundo Stake (2010), o sentido dos métodos qualitativos não se direciona unicamente para a criação de conhecimento científico geral mas também para o entendimento de

situações particulares (p.65) e para a procura de novos significados e compreensões (Jones, Torres & Arminio, 2006:134). Isto é possível, segundo Mann (2003), “[...] *because qualitative approaches enable the researcher to take an open-ended, exploratory approach where little is predefined or taken for granted*” (p.66).

Sherman e Webb (2005) partilham a ideia de que a investigação qualitativa se interessa nos motivos e objetivos e não só nos comportamentos dos que estão a ser estudados (p.4). *“Moreover, all qualitative research lends itself to viewing socially situated actions and their consequences”* (Gerson & Horowitz, 2002:203). Independentemente do método, o envolvimento no meio social é demonstrante do foco nos contextos sociais e culturais e na participação dos envolvidos neste meio. Desta perspetiva, torna-se clara a associação das Ciências Sociais com este tipo de investigação, como demonstrado por Stake (2010): *“[...] when we examine the practices of teaching, nursing, and social work, we see that the characteristics of qualitative research fit nicely”* (p.14). Assim, citando Flick, Kardorff e Steinke:

This very openness to the world of experience, its internal design and the principles of its construction are, for qualitative research, not only an end in themselves giving a panorama of ‘cultural snapshots’ of small life-worlds, but also the main starting point for the construction of a grounded theoretical basis.

(Flick, Kardoff & Steinke, 2004:5)

Ainda que haja fortes críticas ao modelo qualitativo devido à sua forma aparentemente maleável, podemos afirmar segundo os mesmos autores (2004) que hoje em dia este modelo goza do mesmo estatuto que qualquer outro modelo (p.3).

### 3. O Investigador

Segundo Fabian:

The conditions of fieldwork (paradoxes, ambiguities and dilemmas) that is qualitative, by way of contrast to quantitative research inquiry (positivistic-oriented and impersonal), that put the researcher in direct contact with people to form various types of relationships (power, personal and social), make fieldwork inherently problematic.

(Fabian *apud* Laine, 2000:16)

Perante um campo de investigação tão particular e difícil, o investigador passa a ter um papel fundamental, e a sua correta formação e posicionamento na investigação podem

ser preponderantes no desenrolar dos acontecimentos.

O investigador, ainda segundo Laine (2000), deve ser flexível, criativo e ter vontade de experienciar o objeto de estudo na primeira pessoa, consciente das inseguranças que podem porvir do campo de investigação (p.119). Tendo em conta que a investigação qualitativa se interessa por fenómenos sociais em situações reais, Greene (2005) lembra-nos que este tipo de investigação não poderá ser conduzido por investigadores abstraídos do meio social, que pretendam uma observação, medição e predição neutrais, pretendendo não serem afetados pelo lugar privilegiado do investigador sobre o objeto de estudo (p.174). Desta forma, Stake (2010) remete a realização de investigação qualitativa, em parte, para a forma como se lida com as influências (*bias*) (p.164). Sendo o Homem por natureza influenciável, o seu juízo poderá ser naturalmente orientado por estas nuances. Assim, o objetivo passa por conseguir detetar as influências prejudiciais ao estudo em questão.

Quanto ao foco dos investigadores qualitativos, Gerson e Horowitz (2002) afirmam que este deve ser orientado tanto para factos e experiências, como para a maneira como as pessoas constroem, interpretam e dão importância a essas experiências (p.199). Para além disso, os investigadores devem focar-se num campo delimitado, permitindo restringir a investigação ao que é possível analisar em termos práticos. Com um foco mais reduzido, poderá ser privilegiada a complexidade e profundidade do tema, ainda que isso signifique a representação apenas parcial do estudo. Nas palavras de O'Toole:

To build a complete and “accurate” representation is an inspirational aim. The qualitative researcher attempts to construct rich layers of meaning but is ultimately constrained by the impossibility of trying to fully explicate the tacit (Polanyi, 1962, 1967). At best, the researcher builds an integration of the tacit and explicit into a trustworthy and defensible account.

(O'Toole, 2010:121)

Numa última referência a este tema, Adams, Cochrane e Dunne (2012) dão conta de que muitos problemas e dúvidas de investigadores qualitativos surgem pelo isolamento dos mesmos (p.219). A partilha de ideias com colegas e orientadores pode reduzir as dificuldades através do feedback crítico, que ajudará a orientar de forma ótima os propósitos da investigação.



#### 4. Desenho da Investigação

Partindo da premissa de Strauss e Corbin (1998) de que projetos de investigação diferentes são afetados por diferentes condições (p.30), somos levados a repensar a importância de um planeamento da investigação. Uma boa investigação qualitativa, segundo Lewis (2003), terá um propósito claramente definido no qual há uma coerência entre as questões de investigação e os métodos escolhidos (p.47), que assim podem gerar dados válidos e credíveis. Desta forma, o desenho e planeamento aparecem como realidades intrínsecas ao projeto de investigação. Lewis (2003) aprofunda esta perspetiva dizendo que o planeamento deve ser um processo criativo e estimulante, e que da sua correta elaboração advém uma aproximação do investigador às questões de investigação, compreendendo-as melhor e de forma mais prática (p.72). Ainda que seja um processo de antecipação, é também um processo de enriquecimento e de envolvimento do investigador. Citando Strauss e Corbin,

All research studies involve the major, and often overlapping, steps comprised of different types of work including data collection, analysis, some degree or type of verifying, and ultimately the presenting or publishing of results.

(Strauss & Corbin, 1998:30)

Perante uma miríade de complexos processos a serem tratados numa mesma investigação, torna-se cada vez mais importante a implementação de um planeamento de investigação. Para além disso, o planeamento permite fazer face a problemas muitas vezes subestimados como os recursos disponíveis para a realização da investigação. Flick (*apud* Flick, Kardorff & Steinke, 2004) conclui dizendo: *“In research, proposals are frequently based on an unrealistic relationship between the planned tasks and the personnel resources that can (realistically) be asked for”* (p.151).

#### 5. Estudo de caso

Segundo as palavras de Yin (2003), *“Using case studies for research purposes remains one of the most challenging of all social sciences endeavors”* (p.1). Berg (2001) desvenda um pouco mais acerca do estudo de caso, dizendo que *“Case study methods involve systematically gathering enough information about a particular person, social*

*setting, event, or group to permit the researcher to effectively understand how it operates or functions”* (p.225). A definição de estudo de caso não é algo fácil de se traduzir por palavras. Neste mesmo sentido, Stake (*apud* Bassey, 1999) diz-nos que “[...] *conflicting precedents exist for any label. It is important for us to recognize that others will not use the words or the methods as we do*” (p.27). O mesmo autor, Stake (*apud* Bassey, 1999) descreve-nos de forma resumida o estudo de caso afirmando que este se traduz por “[...] *the study of the particularity and complexity of a single case, coming to understand its activity within important circumstances*” (p.27). Acerca do estudo de caso, convém ainda referir Given (2008) para entender a legitimidade da escolha: “*A case study is a research approach in which one or a few instances of a phenomenon are studied in depth. Case studies were the predominant research approach at the beginning of modern social science*” (p.68).

## 5.1 Definição

Stake é, sem dúvida, um dos nomes mais importantes quando se fala em estudo de caso. Segundo este mesmo autor:

Case study is not a methodological choice but a choice of what is to be studied. If case study research is more humane or in some ways transcendent, it is because the researchers are so, not because of the methods. By whatever methods, we choose to study the case.

(Stake, 2005:443)

Por outras palavras, ao falar em estudo de caso, referimo-nos à escolha de estudar uma realidade de interesse, em vez de nos focarmos nos métodos. Isto mesmo é confirmado por Stake (2005) que nos diz que, “*As a form of research, case study is defined by interest in an individual case, not by the methods of inquiry used*” (p.443). O caso passa assim a ser o centro do interesse, independente da escolha dos métodos. Devemos também salientar a profundidade do estudo de caso como vantajosa em relação a estudos compostos por múltiplos objetos de estudo, o que permite uma descrição profunda e a análise do discurso, tal como nos diz Lisa Given:

The strong emphasis in recent theoretical approaches of aspects such as “ideas” and “timing” is favorable for case study approaches. Social constructivist theories stress the importance of individual perceptions or hegemonic discourses in social processes. Case studies are much better suited than large-*N* studies for tracing these ideas because they can invest heavily in in-

depth interviews or discourse analysis. [...] Again, producing a detailed historical account is certainly one of the major strengths of case studies.

(Given, 2008:68)

Um caso não pode ser visto de forma isolada, dada a influência de vários meios que envolvem os participantes do estudo. Citando Stake, “*For a qualitative community, case study concentrates on experiential knowledge of the case and close attention to the influence of its social, political, and other contexts.*” (p.444). De uma forma clara, Stake consegue fazer-nos entender a importância do meio no estudo de caso. Assim sendo, estudar o caso implica estudar os meios que possam influenciar o caso em questão, dado que este (caso) não é por norma um fenómeno isolado do mundo. Para além disso, o estudo de caso reflete obrigatoriamente “como” as coisas são feitas, tendo em atenção os processos, analisando de forma minuciosa o caso. Citando Stake (2005), “*Coming to understand a case normally requires extensive examining of how things get done, but the prime referent in case study is the case, not the methods by which the case operates*” (p.444). Stake (2005) diz-nos ainda que: “*Here and there, researchers will call anything they please a case study, but the more the object of study is a specific, unique, bounded system, the greater the usefulness of the epistemological rationales described in this chapter.*” (p.445). Dito de outra forma, a maior objetividade de um estudo de caso no que toca à sua delimitação, unicidade e meio, ditará uma possível maior acreditação do estudo. Perante um processo tão questionado quanto à sua validade, que por tratar situações muitas vezes únicas poderá tornar mais difícil uma esperada generalização, toda a objetividade que seja possível imprimir ao estudo será bem-vinda. Pelas palavras de Cohan, Manion e Morrison:

Like other research methods, case study has to demonstrate reliability and validity. This can be difficult, for given the uniqueness of situations, they may be, by definition, inconsistent with other case studies or unable to demonstrate this positivist view of reliability.

(Cohan, Manion & Morrison, 2007:257)

Neste sentido, podemos resumir de uma forma sucinta, nas palavras de Stake (2005), o que é o estudo de caso: “*A case study is both a process of inquiry about the case and the process of that inquiry*” (p.444).

## 5.2 Características

Podemos afirmar que não existe um total consenso no que se refere à caracterização fundamental dos estudos de caso. Tal é suportado pelas palavras de Lisa Given, que nos diz:

There is no consensus on the basic characteristics of case studies. One reason for this is the fact that the term is not restricted to social science research but rather is used in many practical contexts. Therefore, the understanding of case studies extends from being a specified tool in a purely positivist scientific research endeavor to being a pedagogical strategy in education and social learning processes.

(Given, 2008:68)

No entanto, muitos autores tentam a sua caracterização, conseguindo dar a percepção necessária do estudo de caso para poder encarar a presente investigação. Assim, recorremos uma vez mais a Stake que faz uma referência à natureza do estudo de caso, dizendo:

Yvonna Lincoln and Egon Guba (2000) pointed out that much of qualitative research is based on a view that social phenomena, human dilemmas, and the nature of cases are situational, revealing experiential happenings of many kinds.

(Stake, 2005:449)

A percepção do estudo de caso é assim remetida não para um plano de investigação de massas mas para o estudo do peculiar, daquilo que suscita o interesse do investigador. Tendo isto em conta, Berg (2001) caracteriza o estudo de caso afirmando, “*Extremely rich, detailed, and in-depth information characterize the type of information gathered in a case study*” (p.225). Quanto à caracterização do estudo de caso, Cohan, Manion e Morrison são particularmente precisos quanto às possibilidades da sua utilização. Como dizem (Cohan, Manion & Morrison, 2007), “*Case studies can penetrate situations in ways that are not always susceptible to numerical analysis*” (p.253). Contrariando uma abordagem puramente quantitativa, o estudo de caso rege-se pela análise da situação e pela percepção do caso na sua unicidade e na sua relação com os meios envolventes. Mais do que procurar soluções, o estudo de caso foca-se nas causas e efeitos, perante situações reais. Como dizem os mesmo autores,

Further, contexts are unique and dynamic, hence case studies investigate and report the complex dynamic and unfolding interactions of events, human relationships and other factors a unique instance.

(Cohan, Manion & Morrison, 2007:253/4)

O estudo de caso será assim definido por características do contexto em que o mesmo se insere, dos seus participantes e das funções dos seus participantes. Desta mesma forma, o estudo de caso permitirá uma investigação ao detalhe de uma determinada realidade, preferindo a significância do conteúdo à frequência do caso, dando a oportunidade de estudar as situações reais e pessoais, bem como as suas dinâmicas. Precisando quanto às características deste processo, Bassey (1992) enuncia Adelman et al. para nos esclarecer neste ponto. De uma forma sintetizada, o autor (1992) salientou que *“Case study data, paradoxically, is 'strong in reality' but difficult to organize”* (p.23), ou seja, o paradoxo do estudo de caso como “forte na realidade” mas difícil de organizar, referindo-se à quantidade de informação em forma narrativa deste método que se opõe a outros métodos que podendo carecer de “realidade”, são mais simplistas quanto à organização da informação. Não menos importante é o facto de o estudo de caso lidar com interpretações de participantes, resultantes de realidades sociais. Assim, segundo o mesmo autor, *“By carefully attending to social situations, case studies can represent something of the discrepancies or conflicts between the viewpoints held by participants. The best case studies are capable of offering some support to alternative interpretations”* (p.23). Ainda referenciando Bassey (1992), devemos mencionar que: *“Case studies allow generalisations either about an instance or from an instance to a class. Their peculiar strength lies in their attention to the subtlety and complexity of the case in its own right”* (p.23). Desta forma, Bassey defende que o uso do estudo de caso como método de investigação pode permitir a generalização (ainda que esta não seja absolutamente necessária, uma problemática tratada mais à frente). No entanto, a sua real força reside na complexidade do caso em si e que, devido a esta particularidade, poderá ser complementado (estudo de caso) com outras formas de pesquisa, tal como referido por Cohan, Manion e Morrison (2007): *“Because case studies provide fine-grain detail they can also be used to complement other, more coarsely grained – often large-scale – kinds of research”* (p.255). Ainda que a objetividade do estudo de caso possa ser posta em causa, importa sim como dizem os referidos autores (2007), que toda a investigação seja devidamente suportada por elementos válidos que permitam dar credibilidade ao estudo:

*“Case studies can make theoretical statements, but, like other forms of research and human sciences, these must be supported by the evidence presented”* (p.254). No contexto da caracterização do estudo de caso, devemos mencionar a obra de Given que refere como características o descrever do processo e a descrição quase exaustiva do processo, centrando-se num caso específico:

They [Qualitative case study researchers] advocate in-depth strategies such as ‘thick description’ and “process tracing,” and they opt for a ‘case-centered’ approach rather than the ‘variable-centered’ one that dominates in quantitative/ positivist research. Case studies focus on one or a few instances, phenomena, or units of analysis, but they are not restricted to one observation. Nevertheless, the boundaries are not fully clear.

(Given, 2008:68)

Lisa Given diz-nos assim que a investigação centra-se num caso particular mas que isso não implica uma única observação do fenómeno, sendo também por isso difícil definir os contornos da observação e análise.

Terminando a caracterização do estudo de caso, convém fazer referência a alguns dos seus pontos característicos, focados por Hitchcock and Hughes (*apud* Cohan, Manion & Morrison, 2007). Desta forma, importa salientar que neste método *“The researcher is integrally involved in the case”* (p.253), demonstrando a necessidade de envolvimento total do investigador; *“It highlights specific events that are relevant to the case”* (p.253) e *“An attempt is made to portray the richness of the case in writing up the report”* (p.253). Com estes pontos torna-se clara a particularidade que surge deste método ao realçar as evidências mais significativas da investigação, bem como de as descrever e explicar de forma a torná-las o mais perceptíveis e que a sua importância para o estudo possa ser devidamente evidenciada.

### 5.3 O Investigador no estudo de caso

Citando Cohan e Manion:

Unlike the experimenter who manipulates variables to determine their causal significance or the surveyor who asks standardised questions of large, representative samples of individuals, the case study researcher typically observes the characteristics of an individual unit - a child, a clique, a class, a school or a community.

(Cohan & Manion *apud* Bassey, 1999:24)

Cohan e Manion definem o investigador do estudo de caso por comparação direta a investigadores que usam outros métodos. As diferenças são notórias, pelo que o investigador que pretenda fazer um estudo de caso se focará obrigatoriamente num grupo específico que se caracterizará pela sua singularidade. Ainda que o interesse do caso para a investigação seja grande, muitos investigadores consideram a adoção deste método como simplista, o que deriva da sua normal prática, como nos diz Stake:

Many find the search for cause as simplistic. They describe instead the sequence and coincidence of events, interrelated and contextually bound, purposive but questionably determinative. They favor inquiry designs for describing the diverse activities of the case. Doing case studies does not require examination of diverse issues and contexts, but that is the way that most qualitative researchers do them.

(Stake, 2005:449)

Ainda que haja uma parte crítica em relação à credibilidade do estudo de caso, esta deve ser suportada pelo zelo do investigador ao fazer um uso adequado e credível do método em questão. Assim, e estando o investigador tão profundamente envolvido na investigação, o valor desta será dependente da atitude do investigador perante a utilização do método. Traduzido pelas palavras de Yin (2003), *“Case study research is remarkably hard, even though case studies have traditionally considered to be ‘soft’ research, possibly because investigators have not followed systematic procedures”* (p.17). Desta mesma forma, podemos acoplar o exposto por Stake (2005), onde é afirmado que no estudo de caso qualitativo, o processo reflexivo do investigador é o que dará o verdadeiro sentido à investigação, pelo que o papel deste se torna ainda mais importante: *“ ‘place your best intellect into the thick of what is going on.’ The brainwork ostensibly is observational, but more critically, it is reflective”* (p.449). O investigador depara-se com acontecimentos e conceitos, os quais terá que relacionar com contextos e com as experiências do caso, tornando assim o trabalho reflexivo. O estudo de caso é frequentemente assinalado por não incitar à generalização, sendo desta forma alvo de críticas. No entanto, a necessidade de generalizar pode penalizar a investigação de um caso particular. Neste sentido, Stake é particularmente esclarecedor, afirmando:

Damage occurs when the commitment to generalize or to theorize runs so strong that the researcher's attention is drawn away from features important for understanding the case itself. The case study researcher faces a strategic decision in deciding how much and how

long the complexities of the case should be studied. Not everything about the case can be understood - so how much needs to be? Each researcher has choices to make.

(Stake, 2005:448)

Reside assim no investigador a tarefa de tornar o estudo de caso num método credível e que permita a investigação ótima do fenómeno de interesse. Nesta linha de ideia, Yin apresenta de forma muito resumida os objetivos essenciais quando se pretende fazer um estudo de caso:

Your goal is to design good case studies and to collect, present and analyze data fairly. A further goal is to bring the case study to closure by writing a compelling report or book.

(Yin, 2003:1)

## 5.4 Vantagens e Desvantagens

Neste capítulo, a apresentação das vantagens e desvantagens surgirá de duas formas: em primeiro lugar por comparação direta do estudo de caso específico com o uso de múltiplos casos como fonte de conhecimento; de seguida serão expostas as vantagens e desvantagens de uma perspetiva isolada do estudo de caso.

Citando Given:

First, it is broadly accepted that case studies have been the major source of theoretical innovation, whereas large-*N* studies have their strength in controlling the empirical scope of new theoretical concepts. Second, whereas large-*N* studies tend to focus on causal research goals, case study research has an affinity toward descriptive goals.

(Given, 2008:68)

Com isto entende-se que o estudo de caso permite uma abordagem mais descritiva e interpretativa que possibilita o estudo em profundidade do caso, não querendo dizer com isso que não se importe com as causas do fenómeno, mas que se debruce especialmente sobre os acontecimentos e pelo processo em si. Como continua Given,

In addition, case studies are often concerned with pinning down the specific mechanisms and pathways between causes and effects rather than revealing the average strength of a factor that causes an effect. Third, even positivist methodologists accept that case studies have a strong comparative advantage with respect to the “depth” of the analysis, where depth can be understood as empirical completeness and natural wholeness or as conceptual richness and theoretical consistency. In contrast, large-*N* studies have advantages in terms of the “breadth”



of the propositions, an important argument in contexts where there are many similar cases or where a homogeneous population of cases is assumed.

(Given, 2008:69)

Lisa Given pretende mostrar que a força do estudo de caso reside na ligação entre causas e efeitos através da percepção dos processos decorrentes no estudo de caso. Isto é espelhado na riqueza de informação produzida pela profundidade da análise, que originará uma teoria mais fundamentada. Esta profundidade é também comparada à horizontalidade (quantidade) de estudos com menor profundidade mas com múltiplos casos em evidência, os quais permitem por contrapartida uma consistência de resultados na forma de comparação de casos. A terminar esta comparação, devemos citar uma última vez Given, que afirma:

Fourth, large-*N* studies are better equipped for securing external validity by using statistical means of control. In contrast, case studies have advantages with respect to construct and internal validity. The argument for better construct validity is based on the fact that case studies can use more and more diverse indicators for representing a theoretical concept and for securing the internal validity of causal inferences and/or theoretical interpretations for these cases.

(Given, 2008:69)

Given, ainda que declare a vantajosa validade externa dos estudos alargados a vários casos pelo controlo estatístico, cita também a valiosa validade interna dos estudos de caso, originária na possibilidade de ter diversos indicadores que possam representar uma teoria e levar à interpretação do caso, assegurando assim a sua validade.

#### 5.4.1 Vantagens

As vantagens do estudo de caso são bastante notórias, pois tal como nos descreve Yin (2003), “[...] *the distinctive need for case studies arises out of the desire to understand complex social phenomena. In brief, the case study methods allows investigators to retain the holistic and meaningful characteristics of real life events [...]*” (p.2). O facto de o estudo de caso poder analisar de forma minuciosa uma realidade social e todas as suas envolventes, permite entender um fenómeno social e, tal como referido por Berg, abrir portas para novas descobertas:

The scientific benefit of the case study method lies in its ability to open the way for discoveries (Shaughnessy & Zechmeister, 1990). It can easily serve as the breeding ground for insights and even hypotheses that may be pursued in subsequent studies.

(Berg, 2001:231)

A natureza reflexiva do estudo de caso e a sua incidência nas suas causas e efeitos em deterimento das soluções – com ênfase no entendimento do caso mais que na apresentação de soluções – permite ao caso ser o suporte para futuras investigações com base no conhecimento obtido pela percepção de uma realidade social.

#### 5.4.2 Desvantagens

Walker é particularmente crítico quanto ao estudo de caso, evidenciando diversas desvantagens para o mesmo. Assim, e como referido por Bassey (1999): “[...] *case study can be an uncontrolled intervention in the lives of others, can give a distorted view of the world and can have a tendency to embalm practices which are actually always changing*” (p.35). Yin (2003) confirma este reconhecimento do estudo de caso dizendo que “[...] *as a research endeavor, case studies have been as been viewed as a less desirable form of enquiry than either experimentations or surveys*” (p.10). No entanto, tal reconhecimento deve-se sobretudo à falta de rigor dos investigadores, que dada a originalidade de cada caso e a unicidade de abordagem do mesmo, carecem no rigor e tornam este método menos acreditado. Yin (2003) afirma que esta falta de rigor é menos provável de acontecer com outros métodos para os quais há procedimentos específicos para dar validade ao estudo, ao contrário do que acontece com o estudo de caso, dada a sua “liberdade” de abordagem:

Such lack of rigor is less likely to be present when using the other strategies – possibly because of the existence of numerous methodological texts providing investigators with specific procedures to be followed. In contrast, few if any texts (besides the present one) cover the case study in similar fashion.

(Yin, 2003:10)

Outra desvantagem, como já referimos anteriormente neste capítulo dedicado ao estudo de caso, é a dificuldade em generalizar os resultados da investigação, dada a singularidade do caso. O facto de os dados recolhidos serem, por norma, bastante extensos, não permitem um tratamento rápido, sendo por isso um processo bastante moroso. Com esta mesma ideia, Yin afirma que:

Despite the fact that these common concerns can be allayed, as above, one major lesson is that good case studies are still difficult to do. The problem is that we have little way of screening or testing an investigator's ability to do good case studies.

(Yin, 2003:11)

Tendo em conta que a objetividade do estudo de caso é, muito provavelmente, o principal alvo de críticas, convém considerar um último ponto que se refere à objetividade/subjetividade da investigação, seja ela quantitativa ou qualitativa, abordado de forma esclarecedora por Berg:

Often, qualitative research of any type is viewed as suspect when questions of objectivity are asked. However, objectivity is actually closely linked with reproducibility (replication). The question is not simply whether or not an individual researcher has made some subjective decision regarding how the researcher should progress or how the study is designed. These types of considerations are regularly undertaken by all who undertake social scientific research— whether quantitatively or qualitatively oriented. When a quantitative methodologist identifies which level of statistical acceptability he or she will use for some statistical measure, it is often a subjective decision.

(Berg, 2001:231)

Por outras palavras, mesmo em estudos ditos quantitativos pode haver lugar a alguma subjetividade que pode influenciar o processo investigativo. Assim sendo, ousamos dizer que em toda a investigação deve permanecer uma atitude de honestidade e de máxima objetivação do estudo para que este possa ter a maior credibilidade possível dentro da comunidade científica.

## 5.5 Tipos de Estudo de caso

Nas palavras de Yin:

[...] case studies are a form of inquiry that does not depend solely on ethnographic or participant-observer data. You could even do a valid and high-quality case study without leaving the library and your telephone or Internet, depending on the topic being studied.

(Yin, 2003:11)

Ainda que possa haver uma multiplicidade de formas de fazer um estudo de caso, o investigador não deve descurar a qualidade do seu estudo optando por soluções que lhe sejam mais convenientes. Deve obedecer a uma estrutura própria de qualquer investigação. O mesmo é corroborado pela obra de Stake (2005) que afirma: *“A case study has (as has research of all kinds) some form of conceptual structure. Even an intrinsic case study is*

*organized around a small number of research questions”* (p.448). Berg (2001) relembra também que o estudo de caso deve ser iniciado com as questões “como” e “porquê” que permitem assim desenhar o plano investigativo: *“A study's questions are generally directed toward how and why considerations, and their articulation and definition is the first task of the researcher”* (p.230).

Os estudos de caso podem ser divididos em intrínsecos (*intrinsic case study*) e instrumentais (*instrumental case study*). Abordando os primeiros, Stake (2005) afirma que este tipo de estudo de caso começa com casos previamente objetivados, como diz: *“Intrinsic casework regularly begins with cases already identified”* (p.450). No entanto, a verdadeira essência do caso intrínseco deve-se ao seu interesse único pelo caso em particular, não esperando qualquer comparação com outros casos nem a generalização de descobertas teóricas, apenas procurando entender melhor o caso em si. Como nos diz Berg,

Intrinsic case studies are undertaken when a researcher wants to better understand a particular case. It is not undertaken primarily because it represents other cases or because it illustrates some particular trait, characteristic, or problem. [...] The role of the researcher is not to understand or test abstract theory or to develop new theoretical explanations; instead, the intention is to better understand intrinsic aspects of the particular child, patient, criminal, organization, or whatever the case may be.

(Berg, 2001:229)

Este tipo de estudo de caso difere do estudo de caso instrumental no sentido de, neste último, o caso ser um meio para entender uma realidade maior e providenciar uma generalização. Ainda assim, no estudo de caso instrumental o caso não deixa de ser analisado a fundo, apenas o foco de interesse não se resumirá unicamente ao caso em si. Nesse caso, e segundo Stake:

I use the term instrumental case study if a particular case is examined mainly to provide insight into an issue or to redraw a generalization. The case is of secondary interest, it plays a supportive roll, and it facilitates our understanding of something else. [...] Here the choice of case is made to advance understanding of that other interest.

(Stake, 2005:445)

Convém apenas acrescentar dentro da comparação destes dois tipos de estudo de caso, que a diferenciação entre os mesmos nem sempre é totalmente clara - uma vez que o interesse de um caso pode variar ou mesmo haver múltiplos interesses - pelo que a delimitação de um caso a um tipo pode ser enganadora. Assim, citando o mesmo autor (Stake, 2005), *“We simultaneously have several interests, particular and general. There is*

*no hard-and-fast line distinguishing intrinsic case study, from instrumental, but rather a zone of combined purpose” (p.445).*

Berg (2001) acrescenta que o tipo de caso *coletivo* se resume ao estudo de diversos casos instrumentais, com o objetivo de melhor poder abordar um contexto de investigação mais extenso. Como diz,

Collective case studies involve the extensive study of several instrumental cases. The selection of these cases is intended to allow better understanding or perhaps enhanced the ability to theorize about a broader context.

(Berg, 2001:229)

## 5.6 Desenho de investigação de estudos de caso

Quanto ao desenho da investigação num estudo de caso, são três os tipos de desenho estabelecidos, sejam eles os estudos exploratórios (*exploratory*), explanatórios (*explanatory*) e descritivos (*descriptive*). Ainda que haja uma diferença no desenho dos vários estudos de caso, convém não esquecer o alertado por Yin (2003), de que o cuidado nesta fase deve ser muito por forma a não dar espaço às usuais críticas do emprego deste método. Nas palavras do autor, *“Regardless of the type of case study, investigators must exercise great care in designing and doing case studies to overcome the traditional criticisms of the method”* (p.1).

Os casos exploratórios podem ser vistos como uma introdução a uma investigação maior, o que quer dizer que a sua força reside na possibilidade de funcionar como estudo piloto para uma investigação mais alargada e de maiores proporções, o que implica um trabalho de campo e recolha de informação prévios ao estabelecimento da questão de investigação. Tal como o nome indica, permitem explorar uma área científica e a sua viabilidade para uma investigação mais aprofundada. Tal como nos confirma Berg (2001), *“This sort of exploratory study may be useful as a pilot study, for example, when planning a larger, more comprehensive investigation”* (p.230).

Se o objetivo do estudo são as causas, então estaremos inclinados para os casos explanatórios. Tal como a designação nos sugere, pretendemos com este desenho de estudo descobrir as causas de determinado fenómeno em estudo. Assim sendo, e como nos diz Berg (2001), é um desenho ótimo para estudos complexos: *“Particularly in complex*

*studies of organizations or communities, one might desire to employ multivariate cases to examine a plurality of influences”* (p.230). A este desenho é normalmente associada a técnica de reconhecimento de padrões que, como nos diz o mesmo autor (2001), pode relacionar o caso com alguma teorização: *“Pattern-matching is a situation where several pieces of information from the same case may be related to some theoretical proposition”* (p.230).

Os casos descritivos estão relacionados com uma teoria estabelecida pelo investigador e cuja investigação pretende dar fundamento a esta ideia. Citando Berg (2001), *“Descriptive case explorations require that the investigator present a descriptive theory, which establishes the overall framework for the investigator to follow throughout the study”* (p.230). Neste sentido, é prioritário o estabelecimento de uma teoria como base investigativa, mesmo antes de proceder à elaboração das questões de investigação. Não menos importante é a definição da unidade de análise no estudo, que vai definir o foco do estudo de caso.

Um último alerta de Berg (2001) ao citar Yin, é que muitas vezes os investigadores descuram as ligações entre a teoria concebida e a informação recolhida com os critérios de interpretação: *“Linkages between the data and the propositions (or theory) and the criteria for interpreting the findings, according to Yin (1994) typically are the least developed aspects of cases studies”* (p.231).

## 5.7 Enquadramento da Investigação no estudo de caso

A caraterização exata de um estudo de caso revela a sua dificuldade no facto de na sua singularidade parecer residir a vontade de criar uma classe para si mesmo, apesar das inúmeras existentes. Como já vimos, várias são as formas de caraterizar estes estudos e as suas definições parecem ser muito bem delimitadas. Atrevemo-nos, contudo, a dizer que o estudo em questão será classificado como *intrinsic*, pelo interesse único na singularidade do caso, que apresenta contornos muito específicos e cujo fenómeno pretendemos entender em profundidade. Quanto a este tipo de estudo de caso, Robert Stake (2005) tem a dizer que: *“In intrinsic case study, researchers do not avoid generalization-they cannot. Certainly, they generalize to happenings of their case at times still to come and in other situations. They expect their readers to comprehend their interpretations but to arrive, as*

*well, at their own.*” (p.450). Por outras palavras, com este estudo de caso a importância de tirar conclusões para o próprio caso é primordial, sendo que outras poderão eventualmente surgir. Não menos importante é o facto de a descrição de toda a envolvente da investigação ser tão clara que possa ser possível ao leitor seguir e confirmar as conclusões do investigador, ou até mesmo poder fazer conclusões diferentes.

Poderíamos dizer que se caracterizaria de *explanatory* (explanatórios) pelo reconhecimento de padrões nas causas para um estudo de caso, ou mesmo *descriptive* (descritivos) pela confrontação da teoria previamente desenvolvida. A dificuldade de definição leva a que mesmo neste ponto não haja uma certeza absoluta. Mesmo ao caraterizar o estudo como *intrinsic* (intrínsecos), existe a possibilidade de fazer generalizações, portanto não sendo completamente limitativo nas suas possibilidades. Devemos assumir o carácter *naturalistic* (naturalístico) deste trabalho, pela forma e interesse como partimos à descrição do caso particular, para a qual a citação de Stake (2005) é perfeitamente enquadrada: “*Naturalistic, ethnographic, phenomenological caseworkers seek to see what is natural in happenings, in settings, in expressions of value.*” (p.450).

Ainda para o enquadramento do estudo de caso, devemos apenas referir alguns autores que podem sim aclarar a perspetiva sobre o caso em questão. O facto de o investigador ter passado muito tempo no meio, ainda que não necessariamente durante a recolha de dados, parece ser uma das considerações mais importantes, segundo Berg:

In order to accomplish data collection, they have necessarily spent considerable time in a given community, or with a given assortment of individuals in the field. [...] This provides the researcher with a special perspective on the material collected during the research, as well as a special understanding of the participants and how these individuals interpret their social worlds.

(Berg, 2001:239)

Também de realçar é a ideia de Stenhouse (*apud* Bassey) que remete o desenvolvimento do discurso dos educadores através dos estudos de casos educativos: “*Educational case study [is where] many researchers using case study methods [...] are concerned to enrich the thinking and discourse of educators either by the development of educational theory or by refinement of prudence through the systematic and reflective documentation of evidence.*” (p.28). Sendo um dos pontos fundamentais da investigação a melhoria na preparação dos professores para o desafio dos estudantes portugueses de

instrumentos de sopro de metal, este estudo poderia ser entendido, ainda que parcialmente, como um estudo de caso educativo. Uma outra abordagem de interesse é igualmente focada por Bruce Berg (2001), a personificação dos participantes como partes interessadas no estudo, pois dos resultados do mesmo pode resultar um conjunto de condições que lhes favoreçam o sucesso escolar e profissional. Como diz o autor:

Researchers operating in this research mode [Collaborative Social Research Approaches] work with their subjects in a given setting in order to accomplish some sort of change or action [...]. The analysis of data gathered in such collaborative studies is accomplished with the participation of the subjects who are seen by the researcher as stakeholders in the situation in need of change or action. Data are collected, and then reflexively considered both as feedback to craft action and as information to understand a situation, resolve a problem, or to satisfy some sort of field experiment. The actual analytic strategies applied in this effort may be similar to the interpretative and social anthropology approaches.

(Berg, 2001:240)

Ainda no enquadramento da investigação, achamos que devemos focar alguns pontos pertinentes. Em primeiro lugar, o da aplicação da entrevista como método, cuja pertinência de uso e o número realizado poderá variar com o caso, como afirma Bruce Berg:

In some instances, a single lengthy interview may yield sufficient information to produce answers to the research question(s). In other circumstances, several interviews may be necessary, and these may require supplementation by field notes during direct observation, copies of journal or diary entries from the subject, or other forms of documentation.

(Berg, 2001:226)

Também os procedimentos serão claros durante toda a investigação para que permita ser reproduzida nas mesmas condições, tal como nas palavras do mesmo autor (Berg, 2001): *“For many researchers, objectivity rests on the ability of an investigator to articulate what the procedures are so that others can repeat the research if they so choose.”* (p.232). A particularidade da reprodução desta investigação reside na possibilidade de entrevistar os participantes novamente o que, dependendo do período de tempo que levar à sua reprodução, os participantes poderão ter uma perspetiva diferente sobre o conteúdo da investigação, algo que poderá diferir do presentemente concluído, podendo dar lugar a novas e interessantes conclusões. Por último apenas a referência aos contextos da investigação, que segundo Robert Stake:

The case to be studied is a complex entity, located in a milieu or situation embedded in a



number of contexts or backgrounds. Historical context is almost always of interest, but so are cultural and physical contexts. Other contexts often of interest are the social, economic, political, ethical, and aesthetic.

(Stake, 2005:449)

Partindo desta perspectiva, pretendemos esclarecer nesta investigação todo o contexto histórico e social com a profundidade possível, esperando que isso possa trazer uma maior clareza aos resultados da análise das entrevistas.

## 5.8 Questões de Investigação

Lewis (2003) consegue, através do estudo de vários autores, fazer uma síntese muito bem conseguida das características das questões de investigação. Estas devem ser claras, inteligíveis e inequívocas; direccionadas mas não demasiado restritivas, e capazes de serem investigadas através da recolha de dados, portanto, não abstratas ou passíveis de uma aplicação filosófica, mas que promovam uma potencial e original contribuição para preencher uma lacuna do conhecimento (p.48). As questões de investigação, como descritas por Mason (*apud* Lewis, 2003), são desenvolvidas a partir de uma ideia e sujeitas a uma revisão sistemática, que originará mais e mais detalhadas questões, dando ao investigador uma visão do “puzzle intelectual” (p.48). Nas palavras de Lewis (2003) o investigador precisa de considerar a clareza, o valor, o interesse das questões e a sua relação com a investigação (p.48). Assim deixamos as nossas questões de investigação:

1. Qual a motivação dos estudantes para prosseguirem estudos musicais no estrangeiro?
2. Como é processada e vivida a integração dos alunos no meio social, cultural e académico?
3. Estarão os alunos conscientes e empenhados no processo de aculturação?
4. Quais as principais preocupações dos alunos na sua inserção no meio?

## 5.9 Entrevista

Referindo Gourlay:

However, despite these shifts in dominant communicative modes in wider society and in educational practices, qualitative research in higher education continues to be dominated by textual research approaches, and in particular those which ‘textualize’ lived experience, such as the prototypical research interview, in which an embodied face-to-face social encounter is mediated into a textual format via subsequent transcription.

(Gourlay, 2010:81)

Contextualizando as palavras de Gourlay, a atualidade mostra-se propensa à adoção da tecnologia como meio facilitador das interações. Contudo, na investigação qualitativa o envolvimento pessoal continua em primeiro plano. Assim, e segundo Luisa Aires,

[...] a entrevista nasce da necessidade que o investigador tem de conhecer o sentido que os sujeitos dão aos seus actos e o acesso a esse conhecimento profundo e complexo é proporcionado pelos discursos enunciados pelos sujeitos ao longo da mesma.

(Aires, 2011:29)

Hicks e Taylor (2008) acrescentam que “*Interviews [...] are conventionally accepted as accurately reporting people’s thoughts and opinions or as giving direct access to people’s behaviours and practices in real time.*” (p.56).

Quanto ao carácter, Holstein e Gubrium (2010) mencionam a neutralidade e impercetibilidade da entrevista, metaforicamente “[...] *little more than ‘a fly on the wall’*” (p.140). Contudo, esta imparcialidade parece utópica, uma vez que tanto o entrevistador como o entrevistado influenciam o decurso da mesma, tornando a entrevista num fenómeno quase subjetivo. Luisa Aires revela que:

A entrevista compreende, assim, o desenvolvimento de uma interacção criadora e captadora de significados em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso da mesma.

(Aires, 2011:29)

Segundo ten Have (2004), a investigação com base em entrevistas tem o normal propósito de recolher aspetos das experiências e perspetivas de uma categoria definida de pessoas (p.7). Por outras palavras, mais precisamente as de Holstein e Gubrium (2010), “[...] *interviewing provides a way of generating empirical data about the social world by asking people to talk about their lives*” (p.140).

As entrevistas são provavelmente o método mais comum de investigação qualitativa e permitem um foco privilegiado no indivíduo e um profundo entendimento do contexto em que a investigação se encontra. Richtie (2003) diz-nos que a profundidade das entrevistas é uma particularidade que permite responder a fenómenos delicados ou complexos que exijam uma explicação (p.36). Quivy e Campenhoudt (1992) complementam dizendo que nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana (p.191).

### 5.10 Entrevista Aberta

Silverman (2010) dá-nos conta da categorização da entrevista aberta como “gold standard” da investigação qualitativa e alerta-nos para a possibilidade do seu uso nem sequer ser questionado, “[...] *the choice of any research instrument needs to be defended and the pursuit of people’s “experience” by no means constitutes an adequate defence for the use of the open-ended interview*” (p.361). Desta forma, a escolha do método deve ser devidamente justificada. No caso da investigação em curso, existe um número muito reduzido de estudantes representativo da realidade explorada neste investigação pelo que a pertinência da utilização do método da entrevista (em especial o da entrevista aberta) resulta da possibilidade de conseguir extrair tanta informação e com a maior profundidade possível dos elementos passíveis de constituírem a fonte da informação. Também o facto de os estudantes visados não se encontrarem todos numa comunidade, torna o método da entrevista particularmente eficaz, pois permite uma recolha de informação individualizada em espaços e momentos diferentes, sem prejudicar a profundidade e qualidade da informação.

Hollway e Jefferson (2000) citam Bauer, este último que liga o estudo de caso à entrevista aberta (o que se pretende fazer na investigação em causa), sendo que esta última denota uma predisposição ao desenvolvimento e mudança consoante o decorrer da entrevista (p.31). Berg (2001) afirma que esta (a entrevista aberta), por contraste à entrevista estruturada, não utiliza um seguimento definido de questões, permitindo aos entrevistadores recolher informação adicional acerca de vários fenómenos apenas pela colocação de questões (p.69). O mesmo autor (2001) salienta a importância de envolver o

entrevistado numa conversa interessante, dizendo que: “[...] *talking with an interviewer about things that matter to the interviewee and doing so in a way that provides him or her with appropriate feedback often provides subjects with a kind of intangible yet intrinsic reward*” (p.81). A entrevista qualitativa (ou aberta) segue, na ideia de Yin (2011), um modo conversacional que remete para o desenvolvimento da relação entre os agentes intervenientes no decorrer da mesma (p.134). Este tipo de entrevista caracteriza-se ainda, nas palavras de Legan, Keegar e Ward (2003) pela combinação da estrutura com flexibilidade (p.141).

### **5.10.1 Técnica de Entrevista e o Papel do Entrevistador**

Segundo a obra de Luísa Aires:

O encontro que a entrevista proporciona, entre entrevistador e entrevistado, prevê a existência de um pacto ou de um contrato que integra, inicialmente, um conjunto de parâmetros integradores dos saberes mínimos partilhados pelos sujeitos que dialogam.

(Aires, 2011:34)

A premissa de Aires faz-nos refletir na necessidade de atuar de maneira ativa na entrevista, ausente de neutralidade, portanto com base numa relação estabelecida entre dois intervenientes. Assim, citando Fontana e Frey:

We certainly do not want to trivialize the interview in the same way as the mass media have tended to do. [...] If we proceed from the belief that neutrality is not possible (even assuming that it would be desirable), then taking a stance becomes unavoidable. An increasing number of social scientists have realized that they need to interact as persons with the interviewees and acknowledge that they are doing so.

(Fontana & Frey, 2005:695/696)

Passando a um campo mais técnico, Legard, Keegan e Ward (2003) afirmam que devemos tomar em atenção que as perguntas mais eficazes são aquelas que se descrevem por curtas, claras e inequívocas (p.155). Na sua aplicação prática, diz-nos Berg (2001), não há uma técnica consensual para a condução da entrevista (p.66), derivando a sua eficácia - em parte - de habilidades naturais (Hollway & Jefferson, 2000:30) e experiência, as quais podem ser complementadas com formação neste tipo de processo. Legard, Keegan e Ward (2003) acrescentam ainda que *“In broad terms, the researcher's task is to ease the interviewee down from the everyday, social level to a deeper level at which they can*

*together focus on a specific topic or set of topics*” (p.144). Os mesmos autores (2003) sustentam que o entrevistador deve ser curioso na inquisição ao entrevistado (só assim se procura a profundidade de investigação) e deve saber ouvir e adaptar-se às mudanças operadas pelo entrevistado (p.142). Fazendo uso das palavras de Aires, o entrevistador deve ter um papel reflexivo,

[...] pois a renegociação permanente das regras implícitas ao longo da interacção conduz à produção de um discurso polifónico. Face aos jogos de linguagem do tipo estímulo/resposta em que os papéis são fechados e retroalimentados, na entrevista aberta a unidade mínima não é simplesmente “a resposta” mas o diálogo em si mesmo.

(Aires, 2011:34)

Algumas dificuldades são encontradas por Yin (2011:136), pelo facto paradoxal de os intervenientes falarem a mesma língua: o “à vontade” do entrevistado na sua língua materna poderá levar a que o uso de palavras da sua gíria possam gerar uma errada compreensão do significado por parte do entrevistado (p.136). Yin (2011) lança ainda um conselho quanto aos inícios e términos de entrevistas, muitas vezes descurados pelos manuais e que devem ser atendidos às regras culturais e de cortesia (p.139).

### *5.10.2 Apresentação do Investigador ao grupo de indivíduos*

Sendo um anterior membro da classe de trombones da Universidade de Artes de Berlim, e conhecedor do meio cultural e musical que envolve a instituição e os alunos, poderei apresentar-me como alguém que passou pelo mesmo processo de seleção (prova para a escola), aprendizagem e preparação para obter um emprego no meio orquestral. O facto de ser um antigo aluno e, por conseguinte, ser alguém com quem os estudantes têm mais interesse em falar (dada a experiência recente no meio) poderá ser facilitador da minha apresentação ao grupo. Também o facto de já ter tido algum contacto com alguns deles será determinante para a realização das entrevistas.

Quanto a alunos externos a esta instituição, o facto de já ter realizado parte dos meus estudos na Alemanha poderá ser um elemento importante na apresentação e mediação da entrevista, pois sendo conhecedor do meio cultural e escolar alemão poderei interagir de forma privilegiada com os alunos.

## 5.11 O Guião da Entrevista-Aberta

Numas breves considerações quanto ao guião da entrevista aberta, Arthur e Nazroo afirmam:

[...] it is best to keep the topic guide as short as possible. Shorter guides generally encourage more in-depth data collection, provided the researcher is steeped in the objectives of the study and adept at qualitative data collection.

(Arthur & Nazroo, 2003:122)

Isto porque nas palavras de Legard, Keegan e Ward (2003) uma entrevista aberta bem realizada irá denotar poucas diferenças de uma conversa mundana (p.138). A função do guião é, portanto, assemelhada à de um “*aide-memoire*” (Arthur & Nazroo, 2003:122). Assim, passaremos agora à descrição do nosso guião de entrevista, o qual pode ser consultado em anexo.

O primeiro bloco, com uma duração relativamente reduzida, permite a aproximação do aluno ao tema, direcionando primeiramente o ambiente que o rodeia, evocando depois as primeiras sensações na nova cultura. Nas três perguntas iniciais pretende-se que o aluno reflita acerca das diferenças entre o seu anterior ambiente de aprendizagem e o relacione com o atual, bem como as realidades culturais envolventes. Desta forma, será mais fácil abordar nos temas seguintes as questões da multiculturalidade e das suas relações com a nova cultura, uma vez que o aluno está já alertado, indiretamente, para a nova realidade e as suas particularidades.

No segundo bloco é tratada a nova instituição de ensino e a multiculturalidade nela patente. Nesta fase ainda não é tratado a fundo o tema da aprendizagem, apenas são tratados temas que, não sendo menos importantes, serão mais fáceis de abordar pelo aluno numa fase inicial. Neste sentido, é abordado o tema da multiculturalidade nas Universidades alemãs e o reconhecimento do valor atribuído pelos alunos a este fenómeno. Ainda neste bloco é referido o tema da intervenção da instituição escolar no processo de adaptação do aluno estrangeiro.

O terceiro bloco poderá ser considerado um dos três pilares fundamentais da entrevista, em que se abordarão as questões com maior profundidade. Assim sendo, pretende-se começar a desenvolver a temática de valores culturais do país de origem e do país de estudos. Ainda neste sentido, procuraremos saber se a integração é desejada e a que

níveis é feita e conseguida. Para além de abordar a cultura alemã no seu todo, a entrevista pretende também destacar os valores e estética musicais presentes na cultura alemã e compará-los com os portugueses, pela visão de um aluno que frequentou instituições de ensino superior em ambas as culturas. O reconhecimento social do meio musical é também um ponto a focar, pois nele se traduz a importância dada à prática e ao ensino da música.

No quarto bloco, este o segundo pilar da entrevista, o objetivo passa por inquirir o aluno acerca dos principais focos de ensino, ou seja, aquilo que o professor considera como prioritário na aprendizagem. Não menos importante é a importância do programa de estudos imposto pelo professor e em que áreas este é mais focado. Poderão aqui ser descobertas as áreas em que estes alunos terão as maiores lacunas a nível técnico e/ou cultural e será dada especial importância aos excertos de orquestra, uma particularidade dos estudos musicais e uma das maiores condicionantes no sucesso como profissional. Também do interesse da investigação será o reconhecimento pelos alunos da sua escolha quanto ao professor, instituição e cidade para prosseguir os estudos. Por último, depois de ter abordado toda a envolvente escolar, será feita uma comparação com a correspondente envolvente em Portugal e perceber as grandes diferenças.

O terceiro e último pilar da entrevista, o quinto bloco, será dedicado exclusivamente ao meio cultural e à aprendizagem a este inerente. Desde as mudanças na rotina diária às atividades extracurriculares, serão abordadas as várias condicionantes à aprendizagem “involuntária” do aluno. Por outro lado, o aluno será inquirido sobre a consciência que tem deste processo de adaptação e de se envolver no meio cultural, e se reconhece alguma diferença derivada deste processo. O peso da cultura e tradição orquestral será também abordado, em particular a sua influência na prática musical do aluno. Depois de ter sido obtida uma descrição do panorama orquestral e cultural alemão, será comparado com o panorama português para reconhecer as diferenças de um e outro meio na aprendizagem do aluno. Por último, e reconhecendo as diferenças entre culturas perante a música, o aluno será confrontado com a possibilidade de a música ser universal quanto à sua receptividade mas sensível na sua interpretação e valorização estético-cultural.

Por último, surge o sexto bloco que trata o plano do reconhecimento do músico, mais precisamente a temática do músico como desportista de elite e as principais condicionantes de ser um instrumentista de metal, questionando o aluno em que sentido esta abordagem é

uma prática diária. Também é questionado aos entrevistados o que pensam acerca do reconhecimento desta realidade por parte do público.

## 5.12 Participantes

Citando Richtie, Lewis e Elam (2003), *“Whatever the unit of study, it will be necessary to define the parent population - that is, the population from which the sample is to be drawn”* (p.86). Desta forma e fazendo uso das palavras de Yin (2011), o desafio da amostragem passa por conseguir saber que unidades e porquê devem ser selecionadas da população em estudo (p.87). A amostra revela-se importante por deter características-tipo que se identificam com as circunstâncias da investigação e pelo seu relevo no objeto de estudo, tal como nos informam Richtie, Lewis e Elam (2003:82). Berg (2001) refere-se ao *Purposive Sampling*, como uma seleção premeditada de sujeitos que permite que haja uma representatividade suficiente de um grupo específico na investigação, dada a escassez populacional (p.32). Este conceito vai de encontro à nossa investigação, visto que a amostra será praticamente a população total de estudo possível. Uma vez mais, segundo Richtie, Lewis e Elam (2003), um fator a ter em consideração é a diversidade das amostras, dentro do possível, o que vai otimizar as hipóteses de encontrar particularidades associadas ao objeto de estudo e permitir uma investigação de interdependência entre variáveis, para que as mais relevantes possam ser destacadas (p.83). Para o nosso caso concreto da investigação proposta, interessa que a entrevista visa os estudantes portugueses de instrumentos de sopro de metal que prosseguem os seus estudos na Alemanha, ou que os terminaram recentemente. Desta forma, pretende-se conseguir um depoimento de alunos ou ex-alunos que passam ou passaram muito recentemente pelo processo de aprendizagem de uma nova cultura e de uma necessidade de adaptação a um novo meio. Das possibilidades existentes, Trompete, Trompa, Trombone e Tuba, o mais provável é serem encontrados alunos que se especializem ou na trompa, ou no trombone, visto as trompetes e tubas alemãs serem fisicamente muito diferentes das usadas em Portugal, o que torna o prosseguimento de estudos a um alto nível neste país mais difícil. Contudo, há casos de sucesso nestes instrumentos, pelo que o seu contato será tentado em todo o caso.



### *5.12.1 Justificação para os locais e participantes incluídos*

A escolha dos locais e participantes a incluir na investigação vai de encontro ao contexto da investigação. Tratando esta investigação o processo de integração de alunos portugueses na Alemanha, teremos que focar-nos em alunos de instrumentos de sopro de metal com nacionalidade portuguesa e vivendo a maior parte da sua vida em Portugal. Esta condicionante deve-se ao facto de ter (provavelmente) em si enraizados os hábitos e costumes do meio cultural e musical do país, bem como particularidades a este inerentes como o idioma materno. Neste sentido, é de notar que quase todos os alunos portugueses na Alemanha concluíram um nível de estudos em Portugal antes de se deslocarem até ao primeiro país, o que poderá trazer benefícios à investigação, dado que assim o aluno teria uma maior influência cultural do país de origem. Dentro das possibilidades de estudos na Alemanha, acreditamos que as grande metrópoles, por representarem também a norma onde se encontram as maiores e melhores Universidades, são também as áreas onde se concentram o maior número de orquestras sinfónicas. No entanto, se a amostra incluísse apenas alunos a estudar correntemente nestas Universidades, o número seria eventualmente reduzido. Pretende-se assim incluir alunos que tenham estudado até há muito pouco tempo na Alemanha e que possam estar já a trabalhar neste país. Não tendo deixado de estudar há muito tempo, estarão ainda vivas as memórias do processo de adaptação e a confrontação com o momento atual da sua prática musical. Deste modo pretende-se conseguir uma amostra significativa para que o estudo possa ter maior validade. Não menos importante de referir, será que a amostra escolhida representará certamente a população total que reúne as condições do estudo para nele tomarem parte.

### *5.12.2 Critérios para a escolha dos locais e dos participantes*

No contexto da presente investigação iremos limitar-nos aos estudantes portugueses de instrumentos de metal e que se encontrem a estudar na Alemanha (ou que muito recentemente tenham terminado de estudar). Dada a grande extensão geográfica e a quantidade de Universidades existente por todo o país, será uma tarefa difícil conseguir entrevistar todos os alunos nas suas cidades de estudos, pelo que tentarão ser visitadas primeiramente as cidades em que a maior parte dos entrevistados se encontrem, por forma

a conseguir o maior número de entrevistas de uma única deslocação. Aqueles cujo distancioamento geográfico não permita uma deslocação ao local de estudos, serão entrevistados numa oportunidade em que se desloquem a Portugal, visto facilitar os encontros. Apenas um estudante terá que ser entrevistado via Skype dadas as dificuldades de contato, uma vez que se encontra numa situação de especial distância física e as suas deslocações a Portugal não coincidem, por norma, com as férias letivas e que permitam um encontro pessoal, modelo preferido para o tipo de entrevista escolhido para esta investigação.

Desta forma, foram formalizados alguns critérios para selecionar os participantes envolvidos no estudo, que enunciamos de seguida:

- ter nacionalidade portuguesa;
- ter saído de Portugal para realizar estudos musicais no estrangeiro;
- ser ou ter sido estudante de performance de um instrumento de sopro de metal numa universidade ou escola superior de música alemã durante o período de cinco anos compreendido entre 2010 e 2014;

Condicionantes como o tempo que se encontra a estudar no estrangeiro, a idade com que se mudou para a Alemanha ou a sua formação em Portugal não serão motivos de exclusão, atuando sim como mais-valias para reconhecer os diferentes estados de adaptação consoante o tempo que se encontram a viver na Alemanha.

### 5.13 Eventuais dificuldades

Ao falar de valores culturais e de integração, não será fácil para a própria pessoa entrevistada notar as mudanças operadas. Na minha experiência pessoal, este processo era notório especialmente através das gravações das aulas individuais e da constatação dos resultados em provas públicas para orquestras. No caso dos alunos que ainda não começaram a realizar provas e/ou que não gravem as aulas, a diferença poderá eventualmente não ser tão notória. Para além do mais, no mundo musical, todo e cada país tem orgulho na sua “forma de tocar”, ou seja, na maneira que os instrumentistas abordam o instrumento, uma vez que lhe é familiar o idioma materno ao tocar, bem como hábitos técnicos de cada país. O facto de se incorporarem alguns valores e hábitos de uma outra

cultura poderá ter alguma influência na inibição de responder a esta temática. No entanto, acreditamos que como estudantes num centro multicultural e como indivíduos interculturalmente competentes, tal abordagem limitativa do instrumento não será tida em conta.

Um segundo fator poderá ser o facto de os alunos estarem a ter problemas de integração, o que poderá levar a alguma dificuldade em responder, pois como nos diz a Associação Europeia de Conservatórios (AEC, 2001): “[...] *musicians are often reluctant to participate in surveys and those who have problems of integration in the professional world even more*” (p.18).

Outro fator a ter em conta é o método de aprendizagem destes instrumentos. Uma vez que é um processo muito físico e intelectual ao mesmo tempo, há problemas típicos na análise do próprio resultado. Por outras palavras, o músico busca a mesma facilidade de tocar que tinha quando era uma criança, ou seja, não analisando de forma tão minuciosa enquanto toca. A relaxação máxima e a habituação do corpo até atingir a “memória muscular” por si próprio é o objetivo. Contudo, todo o músico procura constantemente entender os *feedbacks* do corpo ainda que estes possam ser enganosos. Isto leva a que a análise durante a performance (e obviamente no estudo) conduzam a uma tensão dos músculos. Assim, segundo Nelson, ao questionar-se, o corpo contrai-se de insegurança e impede que os objetivos sejam atingidos:

Anytime a person is worried, he or she becomes analytical. Analysis won't help the performance, since the estimate of what is needed is often wrong. [...] Analysis is a sensory phenomenon; playing music is a motor phenomenon. Whether it's imitative, or creative, the brain effort in making music is not taking in information, but giving it out.

(Nelson, 2006:20)

Deve-se, pois, de forma extremamente resumida, deixar o corpo operar as transformações necessárias, tendo o objetivo em mente (som, música). Este som objetivo é aquele que o aluno recebe diariamente do contato com o professor, do novo idioma e dos concertos que eventualmente frequenta. Este conceito estará patente no seu estudo indiretamente e fará parte das suas transformações diárias no sentido involuntário de se aproximar à sonoridade envolvente. Estas nuances poderão ser dificilmente percebidas, visto que são mudanças lentas que vão sendo operadas por uma habituação corporal a certos estímulos.

Um outro fator condicionante, poderá ser o facto de os alunos nunca se terem

debruçado sobre o tema da integração como fator de relevo para o seu próprio sucesso.

Por último, convém referir a dificuldade de conseguir conhecer todos os estudantes portugueses de instrumentos de sopro de metal que no período referido estudaram na Alemanha. Isto pode levar a que, apesar do esforço em conseguir averiguar todos os possíveis entrevistados alguns possam ter sido ignorados, mas com a certeza de que tal não foi feito intencionalmente mas por desconhecimento do percurso de tais estudantes no meio.

## 6. Considerações Éticas

Citando Laine:

Ethical and moral dilemmas are an occupational work hazard of fieldwork that the researcher cannot plan for, but nonetheless must be addressed on the spot, by drawing on values, ideals, ethical codes, moral and professional standards, intuition and emotions.

(Laine, 2000:16)

Laine é bastante esclarecedora e sucinta ao falar dos dilemas éticos e morais. Como constante nos processos de investigação que envolvam a interação pessoal, os dilemas éticos devem, portanto, ser uma preocupação constante do investigador. Lewis (2003) refere que no caso das entrevistas, tal fenómeno pode passar despercebido, pois os entrevistados podem parecer confortáveis e até revelarem informação substancial e mais tarde se arrependerem do mesmo, ou até sentirem-se desconfortáveis muito depois de o entrevistador ter terminado a entrevista (p.68).

Em geral, o investigador deve almejar sempre a veracidade dos conteúdos e das constatações, agindo de forma íntegra, algo que ultrapassa a área de controlo metodológico. Nas palavras de Bude:

[...] an investigator is always needed to confront the facts and thus overcome the routines of paradigmatic complexity reduction and make interpretation into an art. The term art refers here to dealing with ambiguities, handling limitations and mixing separate components.

(Bude *apud* Flick, Kardorff & Steinke, 2004:322)

Nas considerações éticas da investigação em curso devemos lembrar que o meio da música Clássica em Portugal - que se relaciona com uma realidade tão específica como os instrumentistas de sopro de metal a prosseguir estudos no estrangeiro - tornará os

entrevistados facilmente reconhecíveis, pelo que o seu anonimato seria posto em causa. Desta forma, pretende-se evitar qualquer possibilidade de quebrar tal condição, deixando as transcrições das entrevistas arquivadas e não em anexo como poderia ser esperado. Para além disso, com o intuito de evitar comprometer o anonimato dos entrevistados, todos os entrevistados durante a análise serão tratados no masculino, pelas palavras “entrevistados”, “alunos” ou “estudantes”, seja indiferente a condição dos mesmos: estudante, trabalhador efetivo ou trabalhador independente sem se encontrar a estudar. Neste mesmo sentido, também as escolas e professores referenciados pelos entrevistados terão que ser abordados de forma generalizada, evitando recorrer frequentemente a referências exatas, para que a investigação não fique comprometida. As entrevistas originais transcritas e a inclusão dos participantes ficam por conseguinte em arquivo para que possa ser comprovada a veracidade dos dados expostos.

## 7. Análise

Fazendo uso das palavras de Ely, Vinz, Anzul, e Downing:

There is no way that as thinking beings we can not analyze. The same human minds that think and remember and relive and retell in narrative also work with a different and sometimes contrary motion to classify and abstract. We do it as we categorize, tally, label, and make sense of perceptions.

(Ely, Vinz, Anzul & Downing, 2005:164)

Hatch (2002) caracteriza a análise de dados como “[...] *messy, cumbersome, inductive, creative, challenging, subjective, nonlinear, labor-intensive, exhilarating, and time-consuming*” (p.147). O mesmo autor (2002) descreve ainda a análise como uma busca sistemática de significado (p.148), sendo uma maneira de processamento qualitativo de dados que permite a transmissão de novo saber. Este é conseguido, diz-nos novamente Hatch (2002), através da organização de dados que permite a evidenciação de padrões, temas, ligações e o desenvolvimento de explicações, interpretações, críticas e a geração de teorias (p.148).

A validação da análise é feita com base na triangulação, cujo processo, elucida-nos Richtie (2003), “[...] *involves the use of different methods and sources to check the integrity of, or extend, inferences drawn from the data*” (p.43). Stake corrobora esta

posição acrescentando que:

If the additional checking confirms that we have seen it right, we win. If the additional checking does not confirm, it may mean that there are more meanings to unpack, another way of winning.

(Stake, 2010:124)

A validação refere-se, portanto, ao processo de verificação da validade de uma descoberta ou conclusão através da análise ou da confirmação com outras fontes. Richtie e Lewis (2003) falam ainda do conceito de validação através dos intervenientes, em que os resultados da investigação são-lhes dados a conhecer, para que estes os possam reconhecer e confirmar (p.286). Outras formas de análise, como enunciado por Ely et al. (2005), podem derivar de leituras adicionais, avanços na área de investigação, que podem representar novas possibilidades dentro dos dados já adquiridos (p.267). Existem muitas tradições e abordagens para fazer análise de dados qualitativos (Spencer, Richtie & O'Connor, 2003:217), opinião partilhada por Hatch (2002:148), mas não existe contudo, e em conformidade com o afirmado por Richtie e Lewis (2003), um conjunto de regras estabelecidas que definam as condições pelas quais as descobertas da investigação qualitativa possam ser generalizadas (p.263).

Desta forma, citando Hatch (2002), não será exagerado dizer que nenhuma análise qualitativa estará alguma vez finalizada (p.149). Existem sempre mais dados que podem ser processados, mais níveis de entendimento a ser explorados. Ely et al. (2005) dão conta que a par das inúmeras abordagens de análise qualitativa somos influenciados, em certo ponto, pelas considerações das disciplinas académicas ou por experiências de colegas (p.166). Contudo, referem que:

[...] it is more important for researchers to understand certain principles underlying qualitative analysis and to adapt approaches as the needs of their own data suggest rather than to attempt to follow any one approach too rigorously.

(Ely et al., 2005:166)

## **Capítulo VI**

### **Análise de Dados**





## Capítulo VI: Análise de Dados

Nesta fase do trabalho será explicada a análise dos dados obtidos das entrevistas realizadas aos estudantes portugueses de instrumentos de sopro de metal na Alemanha. Quanto ao grupo de estudantes tratado, devemos fazer uma descrição generalizada que não comprometa o anonimato dos entrevistados. Assim estes estudantes podem ser caracterizados por serem muito maioritariamente do sexo masculino, com idades compreendidas entre os vinte e os trinta anos – sendo mesmo a grande maioria de uma idade inferior a vinte e cinco anos -, e tendo realizado estudos musicais a nível do ensino especializado da música em Portugal (na sua quase totalidade frequentando o ensino superior musical em Portugal). O grupo caracteriza-se igualmente por ter tido (novamente com uma esmagadora maioria) a sua primeira experiência no ensino superior no estrangeiro na Alemanha, sendo as suas origens em Portugal de zonas muito diferenciadas do país. A duração dos seus estudos na Alemanha aquando das entrevistas efetuadas variava entre o primeiro ano e uma experiência de mais de cinco anos de estudos no estrangeiro. Da totalidade dos entrevistados, a grande maioria encontra-se a estudar como principal ocupação, podendo igualmente ser encontrados vários elementos que tenham um emprego fixo numa orquestra ou que sejam músicos independentes (*freelancers*) como principal ocupação, sendo a maioria dos estudantes entrevistados também músicos independentes (*freelance*) cumulativamente à situação académica.

Os entrevistados do nosso estudo podem também ser englobados no conceito de estudantes internacionais proposto pela OECD (2014): “*The term ‘international students’ refers to students who have crossed borders expressly with the intention to study*” (p.78). Estes alunos, devemos referir, prosseguem os seus estudos superiores no estrangeiro, independentemente do apoio financeiro externo que lhes possa ser facultado, um fenómeno cada vez mais presente, a julgar pelo número de alunos que todos os anos ingressam nas universidades de música alemãs. Daqui podemos concluir que os benefícios esperados de prosseguir estudos além-fronteiras levem inclusive a empreender encargos financeiros acrescidos. Desde já esta mobilidade de estudantes portugueses de música contrasta com os artistas imigrantes que escolheram Portugal como país de acolhimento, havendo uma mudança de paradigma que fez com que as motivações para emigrar sejam hoje tão díspares. Os estudantes portugueses que tencionam emigrar para outro centro de estudos

com o intuito de conseguir um emprego nesse país, têm geralmente um objetivo premeditado de se fixarem futuramente no país de acolhimento. Comparando com as motivações dos artistas trabalhadores emigrantes em Portugal, estes, segundo Matias (2004), “[...] percebem a sua presença como temporária, mas apresentam um forte potencial de sedentarização” (p.3). Em suma, os alunos portugueses têm geralmente a emigração a longo prazo em mente como solução. Já o fenómeno migratório inverso para o nosso país, mostra-se como solução a curto ou médio prazo, que permitiria apenas reunir as condições financeiras para poderem tentar a sua carreira em orquestras com maior reputação na Europa, ou voltar com melhores condições financeiras ao país natal. Apesar de observarmos estas tendências das entrevistas realizadas, devemos acrescentar que nem todos os estudantes foram concordantes neste ponto, ainda que a maioria o fosse. Será seguramente útil abordar em estudos futuros a evolução da mobilidade dos estudantes de música, e perceber o potencial de sedentarização dos mesmos após estudos no estrangeiro.

Quanto à análise dos dados devemos referir que foram transcritas todas as gravações das entrevistas e que as mesmas foram posteriormente analisadas, expondo neste trabalho apenas as evidências das entrevistas e não as mesmas na íntegra, visto que não é o objetivo desta investigação expor elementos pessoais dos entrevistados. Desta forma, será descrito o conteúdo das entrevistas segundo os pilares evidenciados, podendo assim entender as ideias e opiniões dos estudantes portugueses de instrumentos de sopro de metal na Alemanha sobre os temas propostos. Neste sentido teremos seis partes fundamentais na análise, nos quais as opiniões dos entrevistados estarão mencionadas e analisadas.

A esta fase seguir-se-à a discussão dos dados com base na revisão da literatura, a qual nos permitirá analisar as similaridades da fundamentação teórica da investigação com as evidências dos estudantes, o que levará à possível comprovação ou refutação das ideias propostas, bem como à descoberta de novas situações para futuros estudos.

## **1. O reconhecimento do meio cultural**

Com o objetivo de facilitar a descrição do meio social e cultural alemão, os entrevistados optaram na sua maioria por comparar este novo meio ao antigo (português). Os pontos evidenciados pelos entrevistados surgem assim das diferenças das culturas musicais, da diversidade e multiculturalidade patentes, do maior número tanto de

orquestras como de oportunidades e apoios, referindo também como evidência a melhor oferta cultural do lado alemão. Neste último ponto, de referir que ainda que seja salientada a melhoria em termos de nível da oferta, foi também realçada a melhoria em termos de quantidade. Uma das razões para tal melhoria em relação à quantidade prende-se, segundo um dos entrevistados, pela melhor divulgação da música Clássica na Alemanha. Estes pontos foram suportados ainda por uma ideia de que a Alemanha foi o berço de muitos e importantes compositores, havendo por isso um maior respeito pela cultura que é considerada um centro da informação musical. Por contrapartida, Portugal é caracterizado como tendo menos tradição cultural nesta área quando comparado com a Alemanha. Quanto à sociedade alemã, esta foi reconhecida como definitivamente mais multicultural que a portuguesa e os cidadãos alemães caracterizados pela sua independência e individualismo, adjetivos que foram notados como traços positivos. Os entrevistados qualificaram também os alemães como muito organizados, com muito rigor e controlo em geral, ao que acrescentaram uma frieza inicial que se dissipa após um maior convívio pessoal.

Uma ideia interessante deixada por um dos entrevistados foi a relativização do significado da palavra conterrâneo. Se este antes achava que colegas vindos de diferentes áreas de Portugal poderiam ser-lhe distantes em termos culturais, depois da experiência na Alemanha tal conceito relativizou-se, achando este entrevistado todos os portugueses muito próximos na sua identidade quanto comparados a outras culturas. Um ponto levantado por apenas um dos entrevistados foi a diferença no nível das orquestras e dos professores de instrumento, que o entrevistado refere ser maior na Alemanha.

Ao falarem nos desafios que representa viver numa nova cultura, os entrevistados revelaram um consenso ao eleger o idioma como principal fator de distanciamento ao chegar à nova cultura. Ao analisar a nova sociedade, alguns entrevistados sentiram necessidade de serem mais organizados e de serem muito responsáveis, algo pelo qual foi já caracterizado o meio. Realçado foi também o facto de os alunos irem - em parte - para o “desconhecido”, visto que nem todos tinham uma ideia clara do que os esperava no país de acolhimento, sendo um motivo de preocupação inicial que desafia à descoberta. Neste mesmo sentido de descobrir a sociedade alemã, os entrevistados referem uma notória diversidade de culturas que foi vista de forma muito positiva, salientando igualmente o facto de se estar longe da família como um desafio incontornável, pois o distanciamento é

notório desde o primeiro momento. Em alguns casos foi inclusivamente referida a mudança de instrumento para o modelo alemão do instrumento que estudavam em Portugal. Ainda referente à caracterização do meio cultural surgiram ideias comuns dos entrevistados que convém destacar:

[...] se queres estudar numa escola ou mesmo a nível profissional, tens que dominar o básico da língua. [...] a cultura, a forma...o carácter dos alemães, é um pouco diferente dos portugueses, uma gente mais fria, mais quadrada, tudo é planeado... mas é uma questão de teres a mente aberta e [...] com o tempo te adaptares à sociedade [E2].

Outro entrevistado refere o facto de haver absorção de saber de uma cultura, processo facilitado pelo facto de este ser desejado e de o entrevistado se encontrar nesse meio: “[...] de estares integrado numa cultura que procuras, uma cultura que eles já têm. Então isso é transmissão para ti, isso é muito mais fácil.” [E1]. A forma como estas diferenças se fazem sentir na evolução do aluno é um tema que se tratará no desenrolar da análise dos outros pontos, bem como na discussão dos dados.

## **2. A escola e o ambiente escolar multicultural**

Ao abordar o tema da multiculturalidade, a resposta não poderia ter sido mais clara: tanto a sociedade como cada classe que os alunos entrevistados integram são consideradas de multiculturais. O tema da multiculturalidade fez com que os entrevistados associassem as suas ideias a outros conceitos como o entendimento e a abertura, chaves para o diálogo intercultural. Ainda que a aprendizagem na multiculturalidade possa ser um tema de elevada complexidade, há uma intenção expressa dos entrevistados de se aproximarem da cultura alemã. Os benefícios da multiculturalidade, destacam os entrevistados, começam pelo estimulante meio, pois encontram-se estudantes de culturas diferentes e que saíram do país natal com aproximadamente a mesma idade, o que promove assim o contato recíproco, dada a similaridade das condições (e motivações) dos estudantes. Neste contexto, um entrevistado realça que no diálogo intercultural deve haver um cuidado para não causar mal-entendidos resultantes de diferenças culturais, ao que um outro entrevistado regista o facto de haver uma aprendizagem especial no diálogo, brincando com os idiomas no seio da classe em que se insere e assim aprendendo uns com os outros, socializando. Ao mesmo tempo referem-se à abertura e à aceitação necessária para lidar

com outras culturas, reconhecendo igualmente que há muitos estilos diferentes de tocar entre os estudantes de culturas distintas. Referente à cultura alemã neste meio, é evidenciado o choque em relação aos “traços e feitios dos alemães, as suas maneiras de lidar e trabalhar”. Por oposição, é referido o número reduzido de alemães no ambiente escolar (por comparação direta com Portugal, onde o número de estudantes estrangeiros é diminuto), que tornam a diferença normal em tais ambientes: “[...] é muito multicultural...não há ninguém estranho, [...] qualquer aspeto que seja diferente, é visto como algo que é do seu país, [...] é compreendido” [E3].

Quanto à aprendizagem musical, registam-se evidências da importância de nos adaptarmos a outras maneiras de tocar, como nos diz um dos entrevistados, “[...] quando fazes música de câmara tens que ter essa capacidade de te adaptar a pessoas vindas de ‘backgrounds’ culturais, ou de meios ou de educações um pouco se calhar diferentes da tua” [E2]. No seguimento de tal constatação é conveniente salientar, tal como no início deste bloco, a aproximação à cultura alemã, descrita pelos entrevistados como ideal:

[...] isso tudo cada um traz um bocado do seu país, cada um traz um bocado da sua cultura, [...] principalmente quando estás a estudar, eu pelo que eu percebi, toda a gente tenta ir na direção de onde estamos, neste caso a Alemanha, senão não fazia sentido estar lá...mas no fundo, toda a gente tem de si a sua cultura de raiz...por isso sem dúvida alguma que a Alemanha é um leque grande de culturas [E10].

De entre os estudos nos dois países, apenas uma experiência em Portugal foi registada como negativa, em que o entrevistado referiu os estudos muito menos gratificantes do que na Alemanha, sentindo-se inclusivamente melhor na Alemanha que no seu país natal. Um facto que se salientou, pelo menos a nível organizativo, foi a classe de um dos entrevistados ser “gerida” por alunos alemães:

[...] [A classe funciona] Mas com regras próprias alemãs, até é multicultural, mas toda a multiculturalidade se associa à Alemanha e, falando na minha classe específica, há dois ou três alemães que a gerem e que determinam quando são e quando não são cada evento, a que horas e como funciona e toda a gente se formula e se rege ao som destas ‘buzinas’ [E6].

Mesmo sem contar com a referência direta à gestão da classe por alunos alemães, são notórias as inúmeras referências dos entrevistados à aproximação da cultura alemã por parte dos mesmos. Assim, ainda que haja uma multiculturalidade patente e uma troca

cultural grande, a tendência é, até ao observado neste momento, a prevalência de uma cultura marcadamente alemã.

Da opinião dos entrevistados retém-se a ideia de que, por norma, há apoios para os estudos na Alemanha e, em geral, mais do que em Portugal. Os mesmos realçam que existem atividades académicas regulares para todo o corpo estudante e que estas atividades devem servir para uma normal integração, não sendo absolutamente necessária uma ajuda específica para a integração académica. No entanto, há alguns alunos de escolas diferentes a mencionarem o envolvimento da escola na integração dos alunos. Um dos entrevistados mostrou ser um caso especial pois já tinha estudado num terceiro país entre os seus estudos em Portugal e na Alemanha, pelo que o impacto e experiência da integração e de confrontação com um novo meio não foi tão grande. Este mesmo entrevistado referiu passar muito pouco tempo na escola, o que pode também isso limitar a sua experiência académica (na Alemanha). Ainda assim, não devemos deixar de ter em conta a sua experiência de integração e aprendizagem. Um dos pontos mais focados ao nível das instituições de ensino foi o valor das propinas que, sendo muito baixo no caso alemão, alivia o aluno de maiores encargos e preocupações durante a sua nova experiência, pelo que este é, segundo os entrevistados, uma motivação adicional para estudar na Alemanha.

De uma perspetiva geral, os alunos afirmaram que as atividades académicas comuns deveriam permitir ao aluno integrar-se com normalidade, sejam elas o dia de apresentação do aluno, projetos decorrentes das atividades letivas (exemplo das semanas de orquestra), festas comemorativas, entre outras. No entanto, para além destas atividades, muito alunos afirmaram haver condições especiais para alunos estrangeiros que se traduzem nas mais variadas formas. Em primeiro lugar era oferecida (em grande parte dos casos) a frequência gratuita de um curso de alemão que permitisse aos alunos uma melhor comunicação. Em termos de apoios financeiros, um estudante afirma que na escola que frequenta, a instituição procura (em cooperação com associações exteriores) arranjar forma de apoiar os alunos mais carenciados para que estes possam dar continuidade aos seus estudos. Para além deste facto, outro aluno refere a grande quantidade de bolsas existentes e publicitadas na escola, o que difere grandemente da experiência que o mesmo teve em Portugal. Acrescenta (o mesmo estudante) ainda o facto de a escola promover trabalhos (projetos e concertos) onde o aluno recebe a correspondente remuneração (nas condições de um suposto profissional), funcionando como uma rampa de lançamento para o meio

profissional. Um outro ponto focado refere as condições físicas das instituições (acesso a salas para estudar) que em parte eram melhores no lado alemão, mas que regra geral não constituíam uma diferença significativa. Um dos entrevistados refere que poderia haver ainda mais apoios da parte alemã mas que, ainda assim, era uma grande diferença para o caso português. Um ponto que ficou claro das entrevistas foi que os estudantes portugueses, com ou sem bolsa de estudo, pretendem prosseguir os seus estudos no estrangeiro e, na sua nova área de residência e estudos procurar então trabalho, particularmente um lugar numa orquestra profissional.

Outra ideia que se reteve de um dos entrevistados foi a da ajuda dos outros estudantes da universidade. Dada a multiculturalidade da mesma, os estudantes com mais anos na escola (eventualmente da classe do aluno) mostram a sua preocupação e apoio ao novo aluno, uma vez que já passaram pela mesma situação. Neste sentido, notamos um benefício das relações interculturais que surgem de uma comunidade educativa multicultural, em que a entreaajuda de alunos desempenha um papel importante na integração do novo aluno no meio académico (em Portugal tal dificilmente será sentido pois a quantidade de alunos estrangeiros nas Universidades de música é mínima).

### **3. Novos valores: novas perceções e novas ações**

#### **3.1 Reconhecimento do interesse e do conhecimento dos estudantes portugueses acerca da cultura Alemã**

Quando confrontados com as questões dos valores culturais, todos os entrevistados referiram o idioma como a parte da cultura alemã que mais estavam empenhados em conhecer, fazendo-o tanto através da frequência de cursos para o efeito, como praticando diariamente com interesse. De todos os entrevistados é de notar um caso especial em que refere não estar a aprender mais do que aquilo que lhe foi imposto no exame da escola por preguiça [E2], o que revela uma despreocupação na aprendizagem a partir do momento em que se atinge o nível mínimo exigido pela universidade. No entanto, realçamos a opinião de outro entrevistado que afirma: “eu conheço colegas que só falam mal [alemão] e vão à escola e depois fecham-se em casa e tudo é uma porcaria lá”[E8]. A acrescentar a isto, chega a opinião de outro aluno que, apesar de não se imaginar a passar a sua vida inteira na Alemanha, comenta a importância de aprender o idioma: “[...] eu no fundo na Alemanha

sempre me senti um bocado passageiro. Nunca me imaginei a viver lá a minha vida toda. [...] claro que eu tinha curiosidade em saber o sítio em que eu vivia, naquele momento, a língua tive que aprender...se queria viver lá, tive que aprender” [E10]. É também referido que o domínio e emprego do idioma é a melhor maneira de conhecer os hábitos e costumes dos alemães, pelo que representa um ponto chave na compreensão da nova cultura. Outro dos pontos focados pelos estudantes era o turismo realizado no país, pelo que muitos referiam a realização de concertos e provas fora da cidade como uma oportunidade que aproveitavam sempre para conhecer melhor o país. Para além disso, a visita a museus e outros locais de importância histórica e cultural foram mencionados ocasionalmente, sendo a frequência de concertos orquestrais uma certeza.

Neste ponto, podemos concluir que os alunos mostraram interesse na sua quase totalidade em dominar o idioma alemão e de o pôr em prática com o objetivo de conhecer melhor os alemães e os seus hábitos e culturas por meio da convivência. Contudo, outros fatores como a visita a centros históricos, museus e concertos mostram-se importantes para o melhor conhecimento da cultura que, segundo grande parte dos entrevistados, é uma constante da sua etapa na Alemanha. Neste seguimento, os alunos afirmaram que o domínio que já têm do idioma lhes permite sentirem-se conhecedores da cultura, “apesar da rotina escola-casa” [E9], como refere um dos entrevistados. Com o domínio que dizem deter, afirmam que começam a entender mais da história e do pensar alemão:

Gabriel: consegues já comunicar com os alemães?

E4: sim claro, e depois é mais fácil de saber, coisas da história alemã, de como aconteceu, como é que foi [E4].

Um outro estudante descreve ainda o aprender do idioma como parte da absorção da cultura: “[...] parte também um bocado de absorver a cultura que é o saber a língua. É um dos maiores passos para conhecer muito melhor a cultura, para conhecer [como] é que os alemães interagem uns com os outros” [E1].

Um ponto que se salientou de uma das entrevistas foi o facto de um estudante afirmar que como intérprete temos necessidade de conhecer mais da história e da cultura dos compositores e intérpretes [E2] desse país para podermos abordar as obras com maior autenticidade e clareza. A influência da cultura nos indivíduos é algo inquestionável e seguramente que o processo de composição e criação musical, bem como o processo de



interpretação da mesma, são também eles influenciados pelas diferentes culturas. Conhecer melhor a envolvente histórica e cultural em que os diferentes compositores viveram e as circunstâncias nas quais compuseram as suas obras, pode ajudar os intérpretes a terem uma abordagem mais próxima à ideia original. Um entrevistado referiu ainda a existência de diferenças musicais: “mas o pouco que conheço, já consigo ver que há coisas diferentes da minha musicalmente” [E6]. Esta afirmação inicia já uma reflexão acerca do reconhecimento da cultura musical alemã como diferente e a vontade de a conhecer melhor. Por outras palavras, os estudantes reconheceram que já conhecem em parte a cultura alemã (dado ser impossível ser um total conhecedor), visto que - tal como por eles afirmado - também não conhecem por completo a sua cultura natal. Esta consideração reflete uma consciência a nível cultural, remetendo para um conceito de cultura dinâmico e inacabado, o que se traduz na impossibilidade de conseguir conhecer qualquer cultura por completo. A aceitação de tal condição parece transmitir segurança e confiança aos estudantes para encararem esta nova etapa de estudos, algo que desenvolveremos na discussão de dados.

### 3.2 Adaptação e Integração dos alunos

Quanto ao sentimento de integração não será com certeza avaliado da mesma maneira por todos os alunos, visto que nem todos terão as mesmas necessidades sociais para se sentirem integrados. Como nos diz um dos entrevistados, “integração social leva muito tempo” [E1], o que nos faz pensar na possibilidade (ou mesmo impossibilidade) de um estudante se conseguir vir a integrar completamente durante o seu período de estudos na Alemanha. Contudo, outro estudante refere o período de um ano como o tempo necessário para se sentir minimamente integrado [E9]. O mesmo entrevistado que referiu a morosidade do processo de integração social afirmou também o reconhecimento pela sociedade do esforço investido pelo aluno neste processo: “[...] quando somos muito cumpridores e quando somos muito trabalhadores e as pessoas veem que realmente estamos aqui para absorver cultura e absorver informação, o saber, [...] ainda mais mérito te dá [...] ou ainda mais força te dão” [E1]. Neste sentido, o mesmo estudante completa tal ideia dizendo que para a absorção da cultura torna-se ainda mais importante o domínio da língua alemã: “[...] para aprender a língua, e claro isso parte também um bocado, de

absorver a cultura que é o saber a língua, é um dos maiores passos para conhecer muito melhor a cultura, para conhecer [como] é que os alemães interagem uns com os outros” [E1].

A nível académico é mencionada uma realidade que clarifica o processo de integração académico numa universidade de música alemã: “[...] em Berlim é uma vida académica muito internacional e muito multicultural [...] eu nunca me vou sentir como uma ovelha negra” [E3]. Ainda que o aluno não refira diretamente que se sente integrado, tem a consciência de que não se sentirá de todo excluído devido ao ambiente marcadamente multicultural das Universidades. No âmbito da exclusão, um entrevistado de uma outra cidade afirma que esta só acontece (com o próprio) de forma esporádica quando deseja - por vontade própria - estar alheio ao ambiente estudantil para se concentrar no estudo, mas frisa que o ambiente em si nunca o faria sentir excluído. Outro entrevistado relata as primeiras sensações da sua ligação com os alemães, destacando a dificuldade maior inicial que se dissipa facilmente: “As pessoas são mais frias ao princípio na Alemanha, também porque não falava, então não tentava...também não me esforçava por interagir com eles [alemães]. Mas depois quando comecei a falar mais um bocadinho, conhecer o pessoal tornou-se mais fácil e eles também são simpáticos, simplesmente são diferentes.” [E5]. O mesmo aluno refere que neste momento até se sente mais confortável na Alemanha que em Portugal, tão gratificante foi o processo de adaptação.

Um dos entrevistados mais experientes no mundo profissional descreve o processo de forma muito concisa e explícita, dizendo que é necessária uma vontade expressa do aluno para haver adaptação:

E7: [...] é adaptares-te um bocado à cultura...mesmo vindo de uma cultura totalmente diferente, adaptares-te à cultura deles, e em termos profissionais [...] estares ao nível deles.

Gabriel: Em termos de comunicação, o idioma foi também uma dificuldade ao início?

E7: Ao início foi, claro. Mas depois uma pessoas adapta-se...é uma questão de tempo. Se te dedicares um bocadinho e se tiveres o interesse em te adaptares à cultura deles, a linguagem é uma coisa que também vem.

Num sentido mais musical, outro entrevistado refere ainda a adaptação a uma cultura musical. Referir já uma adaptação musical quando nos encontramos numa fase da entrevista que foca apenas a adaptação social e académica é, porventura, um sinal de que esta adaptação teve um peso considerável na experiência intercultural do entrevistado:

E6: [...] o que tenho feito principalmente, é adaptar a minha música ao país em que quero viver e trabalhar e isso para mim, neste momento, é onde me foco mais.

Gabriel: estás a adaptar-te a uma certa cultura musical?

E6: Musical também.

Um ponto a mencionar foi o facto de um dos alunos destacar a igualdade de oportunidades no meio musical entre alemães e estrangeiros algo que, ainda que tenha sido citado apenas por este [E4], é digno de referência. Outra informação isolada foi a percepção de um entrevistado que afirma que o povo alemão por vezes é racista [E8], contudo acrescentando que “Mas como há muitos estrangeiros e todos têm os seus problemas de comunicação, então sinto-me integrado”.

Os entrevistados mostraram-se de acordo ao admitirem estar abertos a novas abordagens culturais, como se podia prever do já descrito anteriormente, dada a abertura e interesse que mostravam no diálogo intercultural. Um dos entrevistados enunciou uma peculiaridade da sua ideia de abertura multicultural: confirma que se sente aberto a novas abordagens culturais, mas refere que segue uma rotina repetitiva no dia-a-dia enquanto não arranja trabalho [E2]. Pelo que o mesmo afirmou em pontos anteriores, pode deduzir-se que este alerta para ao facto de se dedicar diariamente ao estudo do instrumento, sem ter contato regular com o ambiente escolar multicultural. Porém, devemos referir que não negou a abertura a novas abordagens culturais, provavelmente apenas quis referir que não acontecia com mais regularidade devido a fatores físicos e temporais que não lhe proporcionavam um contato com colegas de outras origens.

Quando confrontados com a relação (contato) com a comunidade portuguesa, todos os entrevistados afirmaram ter contato com portugueses e, na maior parte dos casos, um contato quase diário. Referem, no entanto, que não é o contato com a comunidade portuguesa em geral na sua cidade, mas com outros estudantes portugueses de música da mesma instituição/cidade que são os seus contatos regulares. Quando questionados pelos motivos que levavam a este contato, as respostas referiam-se a uma pausa na árdua tarefa de estar num meio tão diferente:

[...] não é para não perder as raízes mas às vezes sentes...claro que é difícil sair do teu país e falares outra língua e interagires com outro tipo de cultura” [E1]; “mas chegar a casa e ainda ter que falar em inglês e ter que pensar e às vezes já não tinha cabeça, [...] acabava até por se

calhar ficar mal disposto, ou responder assim torto mas acho que é importante, contato com a comunidade portuguesa aqui [...] a toda a gente bate um bocado a saudade de Portugal [E4].

Este último entrevistado salientou as dificuldades de comunicar o dia inteiro em língua estrangeira quando a isso não se está habituado, considerando esta tarefa bastante desgastante com a frequência que se tem que a exercer. Assim, o comunicar em português permite uma expressão mais fácil do estudante com um colega que esteja a passar pela mesma situação. Uma razão salientada por um dos entrevistados para não interpelar a comunidade portuguesa da cidade onde vive é o facto de ela não lhe poder oferecer o que ele procura de Portugal, as pessoas que lhe são próximas, “Não tenho porque o que a comunidade portuguesa tem para mim que eu procuro, está em Portugal” [E6]. Importante foi o esclarecimento de outro entrevistado, sendo aquele que mais se salientou nesta questão, pela experiência que terá evocado a sua conclusão:

[...] de vez em quando vou ali ao bar português [...] para matar um bocadinho a saudade, mas a maior parte das pessoas com quem tenho que me dar no dia-a-dia e as pessoas que realmente terão que ser minhas amigas e que tenho que fazer amigos, são os alemães. E se eu vou viver aqui nos próximos não sei quanto anos, se calhar o mais provável que aconteça, não convém me juntar muito só a portugueses...porque depois acabo por deixar os hábitos dos alemães e por deixar de conhecer pessoas...ficas um bocadinho ali preso àquele grupo ...e depois acabas por perder um bocadinho de contato com a cultura, e é isso que eu não quero [E7].

Ainda que nos possamos encontrar no início da análise das entrevistas, as explicações dos entrevistados são bastante homogêneas e levam-nos a acreditar que a envolvimento num meio cultural e a adaptação do estudante a esse meio pode ser determinante no sucesso do mesmo, algo que será desenvolvido na discussão de dados.

### 3.3 Constatação de diferenças culturais

Devemos frisar que, de entre todos os entrevistados, apenas dois disseram não encontrar diferenças entre as práticas orquestrais nos dois países. Ao abordarmos o tema da prática orquestral, alguns pontos surgiram em comum no discurso dos entrevistados, nomeadamente nas diferenças de sonoridade e na abordagem ao trabalho que se faz. Um dos entrevistados frisa a especial procura de cores na sonoridade (pondo em evidência o plano metafórico e, portanto, culturalmente sensível) por parte das orquestras alemãs,

contrapondo a uma abordagem em Portugal que, segundo o mesmo, procura essencialmente a correção do texto, ou seja, da parte mais técnica:

Aqui trabalha-se muito mais a questão do conjunto, de como obter uma sonoridade conjunta, como obter cores ou como obter...não sei, em Portugal ainda se trabalha muito uma questão de as coisas irem corretas [...] E aqui esse caminho já foi atingido, o nível é outro, por uma questão histórica, então já se trabalha, já se ouve falar em cores de orquestra, [...] fusão também [...] há outra maneira de trabalhar [...] ...e vê-se mesmo pela linguagem, ou seja, pela forma como as orquestras reagem, pelo que os maestros dizem, é diferente [E3].

Este entrevistado fala também de um nível técnico já atingido na Alemanha por razões históricas, algo que não tinha sido questionado antes nesta série de entrevistas. Outro entrevistado, para além de focar o rigor alemão, refere ainda a profundidade da abordagem alemã como a principal diferença: “Sim, em Portugal há muito talento e trabalha muito bem...mas aqui pronto, como muita da música é deles (alemães), é uma coisa que vem, que está enraizada já há tantos anos, e é uma tradição tão grande que, agora que estou aqui, vejo isso e aprendo isso” [E4]. Este estudante refere também a tradição alemã mas, ao contrário do estudante anterior, não refere o nível como o principal fator de influência na performance mas sim a abordagem com mais profundidade. Um outro entrevistado faz uma revelação interessante dizendo que apesar de o ensino do seu instrumento em Portugal ser já “germanizado” (dado os seus professores terem estudado na Alemanha), a diferença no tocar ainda assim tem que ser maior quando se chega à Alemanha, não bastando a direção dada à aprendizagem em Portugal: “[...] eu acho que Portugal já tem um ensino um pouco germanizado. Já as pessoas que me ensinaram trompa, já me ritmicamente e de som já me pediam coisas da Alemanha, mas estando agora aqui, eu sinto que tem que ser ainda mais extremista a tocar alemão” [E6]. As cores foram também focadas por este estudante que referiu características particulares do som por via da metáfora, dizendo também que as orquestras são diferentes nos dois países neste sentido. Este último entrevistado traz algumas questões à investigação, a primeira sendo a utilização da metáfora para a descrição de som. A adjetivação tem certamente fundamentos culturais e sociais e variará também com a cultura e sociedade, pelo que tornará a sua apreciação segundo estes termos também subjetiva. A segunda questão prende-se com a afirmação de que o ensino em Portugal do seu instrumento já está germanizado, levantando a questão de que já se pode estar a incutir uma abordagem alemã no ensino estético-musical do instrumento, o que poderá levantar questões quanto à influência da formação

dos professores na aprendizagem dos alunos e dos seus objetivos profissionais (eventualmente ingressar numa escola superior na Alemanha após estudos em Portugal). No entanto, ainda que tenha levantado esta questão, adianta que a diferença é grande e que ainda assim nota uma necessidade de adaptação a uma nova cultura musical. Quanto a estas diferenças de práticas orquestrais, o mesmo entrevistado salienta que é difícil definir um som português de orquestra, considerando este um pouco ambíguo, enquanto que na Alemanha está bastante definido: “é difícil dizer, definir um som português de orquestra. É difícil dizer isso para fazer uma comparação. Mas eu acho que na Alemanha é muito claro. O que é que toda a gente quer, o que é que toda a gente procura. Em Portugal é um bocadinho ambíguo.” [E6]. Um entrevistado foi especialmente claro no que toca a este tema e à sua fundamentação, baseando-se na sua opinião e experiência. Em primeiro lugar focou a tradição alemã como fator importante na comparação das duas culturas orquestrais: “[...] é que isto é uma cultura, isto já vem de muitos séculos, da música alemã e mesmo na Áustria...têm aquela tradição de música e isto já é uma coisa que lhes está no sangue...uma pessoa chegando aqui começa-se a aperceber que a música para eles é como por exemplo o futebol para nós, é um bocado isso” [E7]. O mesmo entrevistado refere uma diferença de nível por haver uma dita “mentalidade” diferente a tocar. Este crê que a motivação de ter sempre muito público a assistir poderá ser a grande motivação para esta diferença de mentalidade: “[...] em termos de nível, acho que o nível aqui das orquestras é melhor porque existe também outra mentalidade a tocar. Existe se calhar outro tipo de motivação para quem toca, ter uma sala sempre cheia... [...] Claro e depois tens as coisas típicas, o som típico da orquestra alemã” [E7]. Ainda o mesmo estudante caracteriza a cultura orquestral portuguesa como uma mistura de conceitos, por contrapartida ao conceito alemão, este alegadamente definido. Porém avisa que: “[...] mas na Alemanha eles têm a maneira de eles tocarem...é aquela. É assim, aceitam outras maneiras de tocar, mas depois no fim o resultado tem que ser uniforme” [E7]. Esta afirmação revela que ainda que haja uma abertura a novas práticas, o objetivo é que o produto final soe de maneira uniforme, portanto com uma estética aparentemente definida no meio orquestral. Um aluno afirmou que, apesar de conhecer muito melhor o meio orquestral português que o alemão, reconhece algumas diferenças nos princípios musicais:

[...] sim, há uma escola, há um princípio ou um ideal de tocar em orquestra um pouco diferente, mas como disse, aqui na Alemanha há muitas orquestras, e ainda bem que é assim,

isso só enriquece a cultura... [...] ... nem todas tocam o mesmo estilo nem seguem os mesmos ideais. [E2]

A referência às diferenças de práticas dentro da própria Alemanha é deveras interessante, devendo ser discutido em ponto próprio. Outras referências dos entrevistados salientam a diferença de nível mas sobretudo no que respeita às cordas, não tanto nos sopros, manifestando um maior requinte na interpretação alemã:

O que mais me impressionou aqui foi o nível das cordas. [...] tem mesmo raízes alemãs, esta escola de cordas é muito forte e mesmo sendo pessoas amadoras, às vezes tocam muito bem. [...] quando olho para uma orquestra portuguesa eu noto fragilidades sempre na parte das cordas. Porquê? Porque não porque não temos se calhar muito essa cultura, uma cultura mais “bandística” e se calhar os sopros vencem mais... [...] ...têm um nível melhor. [...] o que aqui não quer dizer tipo, que não as haja, porque [...] ...também há muito bons [sopros]; [...] As cordas, e sim, a maneira como eles tocam, a música é interpretada de uma outra maneira, é muito mais requintada [E1].

Algumas das razões apontadas para as diferenças, como salientado por um dos entrevistados, são as condições dadas pelas escolas e a formação nas mesmas: “[...] aqui faz com que o nível das orquestras seja mais alto, prende-se um pouco com as condições que são dadas, com a formação também que é dada nas escolas” [E2]. Também ao nível do desempenho houve algumas ocasionais referências tais como: “Sim, o nível de desempenho é muito mais alto aqui, de uma forma geral [...] acho que aqui são mais profissionais” [E9], referindo outro estudante que a nível de pontualidade existem diferenças, mesmo que não diretamente nas orquestras mas sim em ambientes educativos em geral. Um estudante enuncia ainda as diferenças de oportunidade de trabalho nos dois países e o facto de na Alemanha haver em geral mais seriedade e responsabilidade.

Como afirma um dos entrevistados: “[...] há pessoas [em Portugal] com muito potencial mesmo natural, mas em termos culturais e de conhecimento da história... [...]” [E2]. Este estudante explica que, segundo a sua experiência, existe muito potencial técnico em Portugal mas que, por vezes, o conhecimento mais aprofundado de competências teóricas e culturais se revelam as principais fraquezas na aprendizagem de alguns jovens.

Um entrevistado distanciou-se em relação a todos os outros no reconhecimento das práticas orquestrais [E8], afirmando não haver barreira entre as práticas, ainda que possa haver mais respeito e dignidade na Alemanha devido à longa tradição existente neste país, acredita o mesmo: “Como já há muita tradição na Alemanha [...] há mais respeito pelo trabalho, mais dignidade no trabalho, talvez”. Este entrevistado aliou-se porém à opinião

dos seus colegas entrevistados ao afirmar que existem iguais capacidades nos estudantes de ambos os países.

Uma última divergência (apenas inicial) surgiu num entrevistado [E10] que afirmou não encontrar diferenças na prática orquestral das duas culturas. Porém acabou por descrever as diferenças das duas práticas numa fase posterior da entrevista o que, segundo o que o mesmo descreveu neste ponto, se referia a apenas uma perspetiva da prática orquestral, apenas do empenho e responsabilidade.

A diferença no reconhecimento da música orquestral em Portugal e na Alemanha é um ponto recorrente desta investigação e igualmente referida com frequência nas entrevistas efetuadas. Podemos afirmar que todos os entrevistados reconheceram uma diferença entre as duas culturas neste ponto, mas convém referir algumas ideias reveladas e que ainda não foram expostas em pontos anteriores. Tal como diz um dos entrevistados: “[...] nós podemos dizer que aqui a música serve todas as classes sociais. [...] Desde a pessoa mais pobre, pode ir ouvir um concerto” [E1], revelando o quão mais acessíveis são os concertos em terras germânicas. Uma outra ideia que surgiu foi o reconhecimento do músico Clássico independente, ou seja, freelance, que um entrevistado afirmou ter sido a grande diferença no reconhecimento:

[...] mas creio que em Portugal é um bocado complicado fazeres vida de freelancer como músico, [...] as pessoas que eu conheço que não têm trabalhos regulares, não têm trabalhos estáveis numa orquestra, não podem ser só freelancers têm que dar aulas em conservatórios, ou arranjar uma outra forma de sustentar a sua vida [E2].

As evidências mostram-nos que os entrevistados relacionam o reconhecimento da música orquestral pela adesão dos públicos aos concertos, o que dizem ser mais notório na Alemanha. Em relação aos concertos, os entrevistados salientam o valor pago pelos consumidores de música Clássica que, mesmo apresentando - os concertos - por vezes valores altos, o investimento em cultura é ainda assim feito. Outro fator neste contexto é a presença notada pelos entrevistados de todas as faixas etárias no público alemão, por contraste a uma faixa etária com menos representação jovem em Portugal que, a existir, é maioritariamente composta por músicos. O público alemão foi ainda considerado de mais “fiel” por um dos entrevistados, tendo outro (entrevistado) referido que em certos auditórios alemães costuma encontrar muitas pessoas que reconhece serem frequentadores assíduos de concertos, talvez um dos motivos que tenha levado ainda outro dos



entrevistados a mencionar uma percebida relação orquestra/público na Alemanha. Foi salientado também o apoio diferenciado dos Estados dos dois países como um motivo para a diferenciação no consumo de concertos de música Clássica. Um dos estudantes respondeu de forma muito direta afirmando: “Aqui [Alemanha] levam-nos [músicos] a sério e lá [Portugal] não nos levam a sério” [E5]. Ainda em relação ao reconhecimento musical, um dos entrevistados menciona o aspeto da preservação da cultura, no sentido de haver uma tradição distinta de frequentar concertos de música Clássica, comparando com outras tradições nacionais: “E nós ainda temos os ranchos folclóricos em Portugal [...] porque faz parte da nossa cultura, fomos nós que os criámos, há inúmeros grupos folclóricos, de fado, de bandas filarmónicas, que é essa a cultura que nós temos na nossa terra e preservamo-la com todo o gosto, e aqui eles preservam a cultura deles, uma cultura orquestral.” [E1].

## **4. A aprendizagem na nova instituição de ensino**

### **4.1 O programa educativo**

A opinião dos entrevistados foi unânime quanto à direção do programa educativo nas Universidades de música no que toca aos instrumentos de sopro de metal, dando realce à música orquestral, apesar de não ser o foco único do programa. Um dos entrevistados explica a sua perceção do ensino, dizendo: “[...] a ideia que eu tenho é que tentam dar um pouco de tudo, da maneira que um músico [...] tenha as bases necessárias para ter uma vida profissional cómoda e confortável. Sem que tenha que lutar contra problemas que não foram corrigidos [...] há uma preocupação de corrigir lacunas naturais ou problemas naturais de cada pessoa” [E3]. A ideia, segundo este aluno, é a correção de pequenos problemas técnicos (se estes existirem) que permita ao estudante ter as devidas capacidades para abordar o programa de estudos. Dois entrevistados [E4 e E10] comparam os dois países definindo o estudo em Portugal como técnico e alemão pela idealização de um conceito sonoro. Tal como afirma um deles:

[...] em Portugal, era um caminho um bocado técnico, de trabalhar toda a técnica que está incluída na performance [...] aqui procuram o outro lado, formulares uma ideia musical daquilo que queres tocar...e simplesmente ires à procura dessa ideia, ouvires...também gravares-te...ouvires, e dizeres: eu quero isto assim. E procuras ir por esse caminho, sem pensar como é que vais fazer isso tecnicamente [E4].

Um único entrevistado define a abordagem de forma diferente dizendo que devido à tradição alemã, a técnica já está bastante desenvolvida comparando com Portugal, onde diz que o tema nunca tinha sido abordado em profundidade [E8]. Contudo, parece ser um caso único que se contrapõe ao até agora percebido. Não se poderá afastar a hipótese, no entanto, de que a sua experiência tenha sido completamente diferente dos demais estudantes, tanto em Portugal como na Alemanha. Outros entrevistados referem que a técnica é algo entregue ao aluno, devendo este ser autónomo e fazer (praticar) a sua técnica independentemente do professor [E9]. É, resumidamente, dada muito mais importância em geral à parte musical na Alemanha do que à parte técnica. Segundo um dos entrevistados:

O que mais me ajudou na Alemanha e o que eu mais me senti a desenvolver, a evoluir em mim, foi a entender bem o estilo que eu estou a tocar. E não tocar tudo o mesmo estilo, porque os estilos são diferentes. [...] Em Portugal era um pouco o contrário na verdade. Desenvolver o instrumento e tentar tocar o instrumento bem [E10].

Na opinião deste entrevistado, a procura por um estilo próprio foi dos pontos mais evidenciados nos estudos na Alemanha, destacando ainda que os planos de estudos são completamente diferentes, sendo frisada também a criação de uma rotina de provas. Devemos destacar a referência ao desenvolvimento de um estilo próprio como sendo o desenvolvimento de uma personalidade musical especialmente evidente na música a solo. Com isto queremos evitar quaisquer confusões que possam levar à procura de um estilo desapropriado em relação ao meio musical. Como já referido, a procura pela aproximação ao estilo musical hegemónico é certa, tanto mais válida para o lado orquestral. Contudo, falando de uma abordagem solista (o que também é recorrente na formação musical nos dois países) poderá ser evidenciada a personalidade individual.

Um outro entrevistado analisa a realidade alemã e conclui: “primeiro porque é muito difícil ser solista... [...] a melhor coisa que temos cá na Alemanha para tocar é as orquestras. Então o teu foco tem que ser, acho eu, primeiro excertos de orquestra, para uma prova de orquestra.” [E7]. Ainda neste contexto dizem os entrevistados que também é abordado o repertório solista mas em menor importância que o repertório orquestral.

A ideia geral que podemos tirar das entrevistas é que não há divergências significativas nas opiniões dos entrevistados quanto ao programa educativo, pelo que em Portugal é trabalhado predominantemente um repertório solista, enquanto que na

Alemanha é dada prioridade à vertente orquestral. Um dos entrevistados, nomeadamente aquele que menos diferenças salientou, refere contudo que em Portugal tudo era muito parecido àquilo que encontrou na Alemanha, exceto a importância dada aos excertos de orquestra [E8]. Para além desta opinião, todas as outras se mostram muito mais assertivas quanto à ideia inicialmente exposta. Tais opiniões revelam uma prática de simulações de audição (*Probespiel Training*) muito difundida na Alemanha com o objetivo de proporcionar aos alunos mais experiência e rotina para que, chegando o momento de uma audição real, os alunos estejam habituados à difícil situação a que são expostos. Quanto aos concursos para solista (em que apenas é pedido repertório solista), estes são algo deixado ao critério dos alunos, ou seja, os professores não veem um interesse real no trabalho exigido para estes concursos, preferindo que se dediquem ao trabalho orquestral. Também o trabalho de música de câmara parte em geral do critério do aluno, não havendo uma obrigação direta imposta pelo professor, apenas os exames (de música de câmara) constituindo a verdadeira obrigação para os quais o aluno deve ser independente e trabalhar com regularidade e autonomia. Neste preciso contexto, um dos alunos revelou ainda uma ideia particular que identificámos como única nas entrevistas realizadas, afirmando que a classe da qual faz parte vai sendo orientada consoante as necessidades dos alunos [E2], uma ideia que será discutida posteriormente.

Abordando o tema do professor no contexto do programa de estudos, devemos enumerar algumas referências aos docentes que surgiram inesperadamente nesta questão. Um entrevistado destacou-se ao dizer que importa a atitude e o foco do professor [E1], uma vez que este funciona como exemplo para os alunos:

[...] ele dá muito o exemplo do modo de vida que ele teve e disso tudo... e disse que antes de ingressar na [orquestra alemã reconhecida] [...] ele só tocava [o concerto exigido nas provas] e excertos de orquestra, era os livros de orquestra “steadys” [palavra que muito provavelmente deve significar “standard”] [...] é já preparado para aquilo, porque depois quando tu chegas à orquestra é esse trabalho que vais ter que fazer [...] não vais andar a tocar a solo [...] Então, o trabalho que ele faz é, foca-te para aquilo. [...] é útil porque daqui a uns anos vais ganhar um lugar numa ópera ou numa [orquestra] sinfónica e aí sim [...] já estás muito mais preparado [...].

Ao dar o exemplo da sua carreira e assim evidenciando a importância do trabalho que fez e do sucesso que com esse trabalho atingiu, o professor consegue persuadir os alunos a acreditarem no seu método. Neste sentido o professor tem um papel desde já relevante e que será tratado com maior profundidade em ponto oportuno. Não devemos

deixar de fazer uma alusão ao foco do trabalho em Portugal, sobre o qual os estudantes portugueses evidenciaram uma vontade expressa do aluno em trabalhar partes de orquestra para que realmente estas fossem abordadas no plano de estudos.

O tema das audições de orquestra foi especialmente aprofundado pelos entrevistados. Estas audições exigem experiência, consistindo em mais que unicamente música e performance musical no sentido lato [E2] - faz-nos entender um dos entrevistados - pretendendo com esta ideia explicar que não é só a perfeição técnica que importa, mas também o momento em que se realiza a prova. É preciso existir a “perfeição da audição” [E8], pois muitos fatores têm que estar otimamente conjugados para que o melhor nível seja atingido. Um outro entrevistado resume o trabalho da seguinte forma:

[...] eu tento sempre melhorar a minha eficácia, tanto em termos técnicos, como em termos psicológicos...eficácia em termos técnicos, é uma coisa muito mecânica [...] em termos psicológicos, é uma coisa, pronto, que vem com a experiência e que pode demorar uma vida inteira a trabalhar [E3].

Este entrevistado refere-se ao processo mecânico que é a perfeição técnica e que se tem que aliar ao controlo da ansiedade e do nervosismo, bem como da concentração e foco do aluno no momento chave que é a prova. Acrescenta ainda que “cada compositor tem uma sonoridade diferente e que isso se trabalha muito rigorosamente” [E3]. Desta maneira, devemos também lembrar o focado anteriormente por outro entrevistado [E10] que mencionava a procura do estilo próprio de cada obra como uma das principais influências do estudo na Alemanha. Um outro estudante revela que é necessário estudar o excerto, conhecer a música e o contexto do excerto que estudamos, não descurando o trabalhar da performance, ou seja, a parte emocional que implica preparar-se para o momento da audição [E6], consideração esta que reflete o mencionado por outro colega, o qual valoriza a preparação psicológica e apresentação em palco, especialmente focadas na Alemanha [E10]. Tendo em conta o mencionado por todos os entrevistados, podemos concluir que ao preparar a audição e os respetivos excertos de orquestra existem diversos parâmetros a ter em conta. São eles a perfeição técnica e psicológica (do ponto de vista da preparação e controlo), uma necessidade de rotina de provas para atingir a sua melhor apresentação e um conhecimento teórico aprofundado das obras, bem como dos estilos praticados. Respeitante às provas, os estudantes realçaram um ponto importante: referem que a partir de um nível técnico bastante elevado a parte psicológica ganha muito maior importância,

visto ser o que poderá permitir a um aluno apresentar-se no pleno das suas capacidades [E5]. Este aspeto torna-se ainda mais relevante quando associado ao papel do professor na preparação e motivação do aluno, como o faz um dos entrevistados: “Que é a parte mental [...] essa é a parte que eu agora tenho trabalhado mais, chegar lá e conseguir manter a calma e o meu professor tem-me ajudado também nisso [...] com incentivos e não deitar abaixo” [E5]. Outro entrevistado salienta que o professor dá muitas dicas [E7] visto ter (na maior parte dos casos entrevistados e em especial na Alemanha) passado pelo mesmo processo de audição e preparação. Do exposto até ao momento, o professor tem sido descrito como uma pessoa de grande influência no estudante, o que torna o tópico em algo a desenvolver com maior profundidade e que será feito em ponto oportuno. Convém referir que, segundo um dos entrevistados, os estilos de orquestras e grupos de instrumentos podem diferenciar, pelo que nos devemos adaptar em certas situações [E7], levando esta afirmação a questionar sobre que tipo de adaptação será requerida.

No sentido de atingir uma performance ótima, os entrevistados referem que simular audições é muito importante [E9] pois consegue ser recriado o ambiente de stress de uma audição, o que faz com que os alunos não sejam apanhados desprevenidos pelo stress de uma prova, sendo por isso uma das principais condicionantes a trabalhar. Uma outra ideia foi a deixada por um dos entrevistados, a qual poderá ser interessante analisar posteriormente no contexto dos resultados e da revisão da literatura:

[...] tens um gosto musical ou mesmo que esse gosto não vá de encontro à pessoa que está-te a ouvir, mas tens uma ideia muito forte, em relação à tua interpretação, acho que [...] podes convencer essa pessoa a saber apreciar música numa outra perspectiva [E2].

## 4.2 Condicionantes do meio educativo

Entre os entrevistados, foi geral a consideração de que o professor é muito importante na aprendizagem, referindo-se a este como orientador psicológico e de carreira profissional: “Tanto um orientador psicológico como um orientador profissional da nossa carreira.” [E3]. Tal como já mencionado anteriormente, o professor é um exemplo para os estudantes e, portanto, estes reconhecem no professor uma preciosa ajuda em quem

depositam a sua confiança e as suas esperanças de que o caminho que percorrem seja o mais indicado.

Para além do professor, alguns fatores influenciam a escolha do destino de estudos: os entrevistados apontam o fator da acessibilidade financeira da cidade e o meio orquestral promovido pela cidade como pontos importantes, contrapondo as possíveis facilidades que uma cidade pequena poderia ter, tais como as condições físicas em termos de estudo do instrumento (maior tranquilidade e melhores condições a nível de instalações). Um meio orquestralmente mais ativo, ou seja, uma grande cidade, permite não só frequentar mais concertos como automaticamente possibilitará uma mais frequente realização de provas nessas orquestras. Por isso mesmo um dos entrevistados afirma: “[...] se fosse se calhar o mesmo professor, mas se calhar se estivesse em Espanha ou até em Itália, se calhar eu não teria ido para Itália ou para Espanha viver, porque a situação não é muito melhor que em Portugal. Não há grandes empregos” [E7]. Este entrevistado refere a importância de estar num meio com oportunidades, pelo menos com maiores perspetivas do que aquelas que os músicos de sopro de metal têm em Portugal. Neste sentido, outro entrevistado afirma que apesar de ter um professor em mente com que gostaria de estudar, sempre teve a ideia em mente de escolher a Alemanha [E10], uma vez que oferece as condições mais favoráveis para poder vir a integrar um orquestra. A escolha do professor recai sobre muitos fatores, dos quais uma parte importante são as provas de acesso à instituição de ensino. No entanto, a escolha num primeiro momento poderá ser influenciada por uma recomendação do atual professor ou por outros alunos que o aconselham, o que aconteceu com alguns dos entrevistados. Outros fatores que também podem influenciar são as facilidades no idioma de ensino caso algum professor domine uma língua em comum com o aluno, o que provou ser um dos motivos para a escolha de um dos entrevistados. Um caso curioso foi o facto de dois entrevistados do mesmo instrumento terem tido a possibilidade de escolher entre as duas mesmas escolas e fazerem escolhas opostas.

Algumas considerações gerais dos entrevistados referiam-se à maior dimensão das escolas na Alemanha a nível de infraestruturas, a nível da quantidade de alunos nas instituições de ensino e a nível da organização institucional. A maior parte concordou de forma inequívoca que as escolas alemãs eram, em geral, mais organizadas e mais eficazes no planeamento e organização das atividades letivas. No entanto, alguns afirmaram não ter encontrado diferenças na organização a nível institucional e educativo, sendo que nenhum

foi da opinião que em Portugal as escolas funcionassem melhor a nível organizativo. Curioso foi o caso de dois alunos da mesma universidade terem opiniões distintas quanto ao bom funcionamento da escola.

Um ponto salientado por alguns entrevistados foi a diferença de modelos de projetos de orquestra. Se em Portugal dizem ter experienciado o modelo de ensaio semanal conjuntamente com alguns projetos de duração semanal ao longo do ano, na Alemanha tiveram apenas projetos semanais em que se focaram unicamente no programa de orquestra, acreditando os alunos ser assim mais produtivo, por se assemelhar ao modelo praticado nos meios profissionais (por ensaios consecutivos para um programa). A estruturação dos projetos de orquestra não é uma componente que interesse estudar a fundo, nem de maior importância para o nosso estudo, uma vez que ficou claro que em ambos os países é dedicado tempo à prática orquestral.

A acrescentar ao ambiente escolar, é referido com muita importância o maior mercado e a sua qualidade superior na Alemanha, que permite fortalecer o nível das instituições de ensino pelo interesse dos alunos num meio mais ativo. Não menos importante foi a referência às propinas de estudo, as quais contrastam bastante entre os dois países. Este último é um fator deveras aliciante para alunos estrangeiros, dizem os entrevistados, em que o apoio dado nos dois países era quase inversamente proporcional ao valor das propinas pagas [E10]: “eu lembro-me que na escola [na Alemanha] até punham anúncios de bolsas de ensino mesmo para incentivar os alunos a candidatar-se às bolsas para ter sempre mais apoio. Isso em Portugal nunca vi.” [E10]. Quanto aos alunos das instituições de ensino, as opiniões tendem a ser bastante parecidas, mencionando os entrevistados que em geral existem iguais capacidades em ambos os países e que o nível técnico é muito alto também nos dois países.

Passando a uma vertente mais específica e comparando as duas realidades culturais, um entrevistado afirma que em Portugal há menor interesse pela cultura e assim menos oportunidades para os músicos: “cada vez há menos pessoas a ligar a cultura, ligando às menores oportunidades para as pessoas tocarem” [E1]. Prossegue dizendo:

Então as pessoas trabalham para quê? Não trabalham basicamente para nada, porque aquilo é uma escola superior, estás a tirar um curso de instrumentista para tu tocares...supostamente, 90% das pessoas que lá estão é para tocar em orquestra, para fazerem trabalho de instrumentista [...] e o que todas as pessoas que acabam a [escola superior em Portugal] fazem, é trabalho pedagógico. [...] quase ninguém vai ter um trabalho em orquestra, são raras as pessoas [...] São o porque estas pessoas trabalham aqui [Alemanha], sabem que têm

um lugar supostamente à espera deles...lá não, trabalhas para nada. Se calhar trabalhas por gosto e por te sentires bem, de chegares ao final do teu curso: “acabei com 19”, “acabei com 20”, “acabei a tocar bem”, mas não passa daí. [E1].

Esta afirmação lança diversos pontos que devem ser debatidos aquando da discussão de dados, uma vez que salienta a incoerência da formação profissional dada na performance em Portugal, do ponto de vista do entrevistado. Devemos no entanto acrescentar, ainda no mesmo tema, que outro entrevistado diz existirem professores em Portugal a aconselharem os seus alunos a prosseguirem os estudos na Alemanha [E5].

Outro ponto destacado é a unilateralidade do interesse dos entrevistados na deslocação ao estrangeiro para prosseguir os estudos musicais. Segundo um dos entrevistados:

[...] em Portugal, nas Universidades, maioritariamente temos alunos portugueses, porque tampouco interessa a alemães, ou dinamarqueses ou noruegueses, [...] holandeses, irem estudar para Portugal, não vão ter nada de mais do que o que têm nos seus países [E2].

Em relação às instituições de ensino superior de música alemãs, um dos estudantes refere o aproveitamento do potencial e a diferença na experiência de professores e instituições: “[...] devido à experiência dos professores ou das instituições em si, aqui consegue-se realmente...‘tirar o sumo todo da laranja’ ” [E2]. Devemos afirmar que esta ideia não é suportada pelos restantes entrevistados, por um lado, e que tampouco nos devemos concentrar em contestar as capacidades pedagógicas dos vários docentes. Ao retratar as instituições de ensino e os objetivos de cada uma, os entrevistados tendem a fazer uso constante da comparação, pelo que devemos ter em conta que alguma adjetivação poderá caracterizar a instituição apenas de forma comparativa (em relação à Alemanha) e não como valor absoluto. Neste contexto, afirma um entrevistado:

[...] [Em] Portugal é tudo muito quadrado, o aluno tem um plano de estudo, ninguém realmente sabe o que é...para que é que se está a dar uma licenciatura, ou seja, é tudo...ninguém sabe se realmente o músico vai ser músico de orquestra ou um professor e a escola não dá muita importância a isso [E3].

Este entrevistado pretende transmitir o já enunciado anteriormente por um colega [E1], que a formação na área da performance em Portugal pretende dar um largo leque de competências mas carece no ponto da atividade orquestral, principal fonte de empregos



para os instrumentistas de sopro de metal, “Pelo simples facto de que não há audições” [E3]. O mesmo entrevistado prossegue com:

Eu senti que em Portugal há um talento excepcional, mas também há uma grande discrepância de níveis. Ou seja, quando se chega a uma universidade, da mesma maneira que temos três ou quatro alunos ou cinco de nível excepcional, também vai haver um ou dois de nível muito baixo. Porque os lugares têm de ser preenchidos [...] aqui na Alemanha, eu senti por exemplo que a relação de níveis é muito mais estável, ou seja, todos realmente estão a trabalhar para o mesmo sentido, que é ganhar uma [vaga de orquestra], quase todos são estrangeiros e todos vieram para aqui com o sentido de trabalhar e conseguir ganhar o lugar numa orquestra da Alemanha [E3].

Neste sentido acrescenta ainda este entrevistado:

Em Portugal acontece muito que alunos entram para a Universidade e não sabem o que é que vão fazer com a vida. Ou seja, entram e vão estudar, mas o mercado não tem nada para lhes oferecer. Ou as possibilidades são tão poucas de oferta de trabalho que eles realmente têm que se sujeitar àquilo [que houver] [E3].

Ainda nesta linha, comentando as diferenças no que toca ao foco do aluno, outro entrevistado acrescenta:

[...] acho que infelizmente lidei muitas vezes em Portugal com o ‘deixa andar’ dos meus colegas, com a falta de ambição, de chegar a um bom produto musical. Tanto individualmente como coletivamente. E aqui se tu mostras que tu queres fazer boa música, as pessoas seguem-te e as pessoas entendem-te porque todas elas emigraram por querer fazer boa música [E6].

Ainda relativamente à comparação entre os ambientes culturais e educativos, os entrevistados realçam algumas diferenças, nomeadamente a ligação com o meio profissional o que, na perspetiva destes, faz uma grande diferença: “Já tu [em Portugal] no primeiro ano, ou quando entras para a Universidade já trabalhas, muitos já dão aulas, já tocam [em orquestras] e lá há também casos de quem já toque e dê aulas, mas as pessoas vão para estudar mesmo. E aqui [Portugal] sentia que muitos iam só para ter o papel (diploma) [...]” [E8]. Como diz um entrevistado:

E também pelo facto de muitos serem estrangeiros, eles como não têm família perto, não têm amigos, então estão cem por cento na escola, passam o dia todo na escola. Quando não têm aulas, estão lá a estudar. Mas também a escola oferece essas condições [E2].

Talvez nesta perspetiva da experiência na primeira pessoa de sair do país para prosseguir estudos, o seguinte entrevistado se reveja nas suas palavras: “Acho que os portugueses [...] se calhar é por não terem [oportunidades] que até às vezes se agarram mais e têm mais capacidades do que aqueles que têm tudo à frente” [E1]. Estas palavras enquadradas na comparação dos estudantes portugueses com os estudantes alemães na Alemanha, querem evidenciar que para quem não está habituado a ter tantas oportunidades no seu meio, se verá assim mais motivado a trabalhar visto o novo meio incentivar a isso.

Um entrevistado realçou que se comparam diferentes níveis de ensino [E7], pelo facto de ter realizado diferentes ciclos de estudos nos dois países, acreditando assim que o trabalho possa ser diferente e, portanto, não comparável. Porém, salientamos o carácter contínuo da aprendizagem musical, o que nos leva a crer que, independentemente do nível de estudos, se possa ter uma perceção clara das diferenças a nível educativo. Em relação às classes de instrumento, o mesmo entrevistado enuncia um facto peculiar:

Mas no geral, existe mais união em Portugal, claro. [...] porque aqui [Alemanha], como há muita concorrência, como há muito nível, e tu já estás naquele nível em que tens que estar sempre a fazer provas e para tentar arranjar um lugar numa orquestra, existe se calhar um bocadinho mais de rivalidade [...] Há respeito e há na mesma união, mas existe sempre aquela “distânciazinha”, é um bocado como cada um quer guardar os seus segredos e a sua maneira [E7] (o que foi corroborado por [E9]).

Desta forma, acredita que haja uma maior união nas classes de alunos portuguesas, algo que teremos que confrontar aquando da discussão de dados. Quando questionados acerca dos professores, as respostas tiveram direções opostas, pelo que o esclarecimento deste tópico deverá merecer especial atenção. No que toca ao trabalho realizado por instituições e professores, chegamos a uma intervenção muito interessante de um entrevistado:

[...] as escolas profissionais e os conservatórios fazem um ótimo trabalho a nível do ensino. É fantástico...acho que não há nenhum país que faça um trabalho como as escolas profissionais ou os conservatórios lá (Portugal) fazem [...] mas o problema é que depois as Escolas Superiores, acho que não dão continuidade deste trabalho, a cena perde-se um bocado [...] era bom se tivéssemos um meio cultural como este, iria ser muito mais fácil. [E1]

Este estudante afirma que na sua opinião, o trabalho das escolas profissionais e conservatórios em Portugal, ou seja, de uma fase prévia à entrada no ensino superior, é comparativamente mais eficaz que o realizado pelas instituições de ensino superior de

música portuguesas. Esta afirmação não encontrou suporte de outros entrevistados, e tampouco não nos compete questionar a capacidade das várias instituições de ensino da música na sua função. Podemos, porém, realçar que nas escolas profissionais de música, os alunos se encontram maioritariamente numa fase de desenvolvimento técnico e que podem por isso ter um maior e mais intenso acompanhamento do corpo docente. Já nas escolas superiores e universidades de música há uma maior autonomia dos alunos no seu trabalho, o que pode despoletar diferenças no aproveitamento dos diferentes alunos. Durante esta questão de comparação de instituições de ensino foram focados pontos importantes acerca dos estudos realizados tanto nas escolas profissionais (nível secundário) como nas Universidades (nível superior). Citando um entrevistado:

[...] na escola profissional nós tínhamos muito rigor e tínhamos muitas disciplinas, tínhamos muita carga horária, pronto éramos muito controlados. Agora no ensino superior sinto que tenho muito mais autonomia, posso fazer o que quero [E9].

Nesta citação é evidente o acompanhamento obrigatório dos professores de perto no desenvolvimento do aluno, enquanto que na universidade o aluno deve ser muito mais autónomo. A confirmar isto, explica-nos outro estudante acerca do ensino superior:

Os professores não te podem obrigar a nada, ainda para mais agora que já não somos miúdos [...] para mim, tudo o que o professor diz, como é uma pessoa com mais experiência, é o que devemos sempre experimentar. Se depois não funciona, se não gostamos...pronto, dizemos que não. Mas acho que temos que dar sempre a oportunidade de tentar, de fazermos, experimentar [E4].

Os entrevistados focam também que a independência do aluno neste nível é bastante grande [E9], funcionando o professor especialmente como orientador [E3]. No ensino superior estará em destaque, portanto, a autonomia do aluno e as suas capacidades em potenciar o seu desenvolvimento como intérprete. Na Alemanha o facto de ser muito comum ter vários professores e (quase) todos profissionais ativos em grandes orquestras pode ser um fator preponderante no acompanhamento do aluno a nível profissional [E4]. De referir apenas que um entrevistado [E9] acredita na reputação dos professores como um fator que origina maior credibilidade por parte dos alunos e, portanto, uma maior confiança no docente e nos seus conselhos.

## 5. A aprendizagem no meio cultural

### 5.1 Mudanças percebidas e a influência cultural

A opinião generalizada dos entrevistados aponta para as mudanças ou alterações significativas das rotinas de estudo e da aprendizagem, tendo alguns entrevistados manifestado uma diferença muito grande: “[...] a minha rotina mudou desde o acordar” [E1]. Dois entrevistados afirmaram que a rotina se manteve, um diferenciou os níveis de concentração no estudo e nas aulas, outro entrevistado referiu que apenas teve que adaptar o repertório que trabalhava. Ainda que algumas mudanças sejam subtis, não sendo especificadas mais informações acerca das mesmas, é necessário procurar os fatores que influenciaram estas mudanças, indo alguns efetivamente de encontro a algumas ideias expostas anteriormente. Como afirma um entrevistado:

[...] deve-se muito ao facto de ir estudar para fora, porque a partir do momento que estás a abdicar da tua zona, estás a sair da tua zona de conforto, estás a abdicar dos teus amigos, da tua família...estás a abdicar disso em prol duma coisa que realmente gostas [...] óbvio que agarras-te a isso com ‘unhas e dentes’ [...] nunca passaria pela minha cabeça ir estudar para fora, abdicar dessas coisas e simplesmente levar isto [...] de uma forma leviana...[...] se realmente queres uma coisa e estás a fazer esse esforço, realmente tens que te empenhar para isso [E2].

No mesmo sentido completa outro entrevistado:

[...] estudo melhor, estudo mais concentrado e estudo com mais responsabilidade [...] é isto que eu quero fazer [...] tenho que dar o meu melhor, já que os meus pais me apoiaram tanto... É a responsabilidade. E se não fizer bem, sinto-me mal. [E9].

Outra ideia surgida desta questão é o estudo por exclusão de outras possibilidades, como salienta outro entrevistado:

Sim, porque como não tinha tantos contatos com amigos ou trabalhos como por exemplo aqui [Portugal], que já trabalhava [...] já não era como estudante. E quando fui para lá [Alemanha], como não conhecia ninguém, não tinha contatos, fui estudando. Então entregaste mais, sim. De manhã, à tarde, à noite, a estudar...porque se não estiveres a estudar, não estás a fazer nada. [E8].

Continuando com esta ideia:

[...] aqui tenho mais tempo livre do que tinha em Portugal [...] em Portugal tinha trabalho com uma orquestra, ou seja, tinha ensaios de manhã e às vezes à tarde e ainda estudar depois

de um ensaio de orquestra, de um dia todo de ensaios, já não é tão fácil, ou ter uma aula. [...] em Portugal eu praticamente não tinha rotina, estudava quando, quando podia. E aqui, fui obrigado a ter uma rotina, obrigar-me a ser metódico, a ser mais organizado com o meu tempo [E4].

Para além deste aspeto, também as condições físicas que as instituições proporcionavam foram fatores importantes para alguns dos entrevistados, como o seguinte: “alterei a minha rotina de estudo, não só pelos conhecimentos que obtive aqui e pelas condições...eu em Portugal não tinha condições para manter uma rotina de estudo num espaço próprio” [E3]. Um outro entrevistado foca dois pontos de interesse que podem motivar mudanças na rotina de estudo. Em primeiro lugar, a influência do professor; em segundo, a aprendizagem no meio escolar com os colegas. Como diz:

[...] quando fui para a Alemanha, a coisa que eu mais aprendi, sem dúvida, mais com o meu professor, até não é o tempo que tu estudas, mas é como tu estudas. E é preciso ser muito inteligente a estudar e depois tinha os meus colegas e nós estudávamos juntos e há sempre ideias diferentes em todos os aspetos, em aspetos de execução, em aspetos físicos, um pouco de tudo. Sem dúvida que muda, o meio onde a gente está e as pessoas diferentes que a gente conhece. [E10].

Segundo este entrevistado, o professor mudou a sua forma de estudar pela abordagem ao estudo, tornando-o mais eficaz. Mas a aprendizagem não se resume à sala de aula; todos os entrevistados concordam que ouvir concertos é uma necessidade, seja tal atividade aconselhada pelo professor ou não. No entanto, entendem que caso os professores notem que o aluno deveria estar mais ativo na audição de concertos, comunicam essa mesma intenção aos alunos: “[...] sempre tive interesse, mas se nota que a pessoa tem pouca maturidade, ou que deve ouvir, acho que os professores todos dizem” [E7]. Esta necessidade de exemplos musicais é devidamente fundamentada pela opinião de um entrevistado:

E3: [...] eu acho que os músicos vivem muito mais daquilo que nos rodeia do que realmente fazemos, ou seja, faz-nos crescer enquanto pessoas, enquanto músicos...ou seja, as personalidades criam-se conforme aquilo que nós absorvemos da sociedade, e eu acho que o músico é mais completo e muito melhor quanto mais conhecimentos e absorção tiver da sociedade [...].

Gabriel: achas que o facto de te encontrares num certo meio, te vai fazer refletir esse meio?

E3: ...sim, sim, sim...completamente [...].

Gabriel: então o facto de ouvires concertos é uma coisa muito importante para conseguires absorver isso?

E3: ...completamente. Isso sim.

Este entrevistado, já com bastante experiência no meio profissional alemão, diz-nos que os músicos são fortemente influenciados pelo meio em que se encontram, aprendendo deste. Neste seguimento, outro entrevistado refere que existe um incentivo nos dois países em estudo para sair do meio escolar e frequentar concertos:

[...] isso creio que nos dois lados onde eu estive. Nas duas escolas que eu estive, há sempre um grande incentivo a sair do meio, não estar sempre só na escola...ou seja, há sempre concertos interessantes para ouvir, até para motivação, quando se vai ouvir um concerto a maior parte das vezes sai-se motivado, e aprende-se [E10].

Um dos entrevistados salienta que, para além da importância de frequentar concertos, os estudantes de música devem manter uma atividade intelectual bastante ativa e multifacetada, querendo com isto dizer que não se devem resignar ao estudo do instrumento em si de uma rotina meramente técnica. Como diz:

Ler sobre qualquer coisa, que seja boa. Acho que claro, ir ver concertos e estar dentro do meio...da nossa Arte, do que é Música, acho que é essencial, e acho que não é muito difícil as pessoas pensarem sobre isso [a importância de] verem concertos, saberem o contexto histórico de uma obra que estão a tocar ou não, ou que estejam a ouvir [...] mas acho que é preciso um bocado treinar o cérebro com outras coisas, ou seja, alimentar...seja ler ou ouvir boa música, que nem tem de ser Clássica, acho que isso ajuda [E4].

Para além dos exemplos musicais, dizem-nos os estudantes que é aconselhado fazer provas de orquestra, pois é necessária rotina de provas para que o aluno se sinta no pleno das suas capacidades numa situação de nervosismo, à semelhança do que já tinha sido abordado anteriormente. Neste sentido, um aluno acrescenta: “Sempre, diz-nos sempre para fazer provas. Aliás, ele encontra umas [provas] e manda-me às vezes um email a dizer” [E5]. Refere ainda que no ensino superior os professores não podem obrigar os alunos, apenas persuadir a que tomem certas decisões, parte das quais incluem o conselho de não fumar e de fazer desporto. Dois estudantes focaram a prática específica do ioga como uma atividade regular praticada pelo professor com a classe. Como afirmam:

[...] na nossa classe temos a prática do ioga, embora não seja levada a um nível muito aprofundado, mas é uma prática, ou uma técnica que me foi introduzida e que pode funcionar em aspetos como concentração, bem-estar, rentabilidade do estudo [E2].

O outro entrevistado completa:

[...] nós fazemos ioga na nossa classe, [...] ele [professor] não nos exige mas pede-nos para experimentarmos e para fazermos, nem que seja para [ajuda] mental e mesmo para [ajuda] corporal, para estarmos relaxados, para sabermos como é que temos que tocar, depois do ioga, se estamos relaxados, a sensação que temos quando tocamos trompete e como devemos estar muito relaxados [E9].

Outros entrevistados abordaram o benefício e a prática regular de exercício físico, embora sem especificar que atividade em particular, com a exceção de dois alunos que referiram a natação e o futebol. Ainda que não relacionemos o benefício de uma prática desportiva concreta para a performance musical, podemos concluir que o desporto em geral é bastante recomendado pelos professores como atividade benéfica para o aluno, podendo igualmente confirmar a importância de ouvir concertos, atividade não só aconselhada como necessária à educação e desenvolvimento do estudante.

Quanto à envolvente cultural na prática musical, foi registado uma total concordância apenas destoada por um entrevistado, o qual afirma não ter sentido nenhuma influência cultural na sua prática musical. Quanto às respostas afirmativas, os entrevistados conseguiram ser bastante explícitos na forma como são influenciados e de que maneira isso é importante. Como afirma um dos estudantes:

[...] o objetivo principal aqui, é absorver a cultura, é levar isso para onde quer que o destino me leve [...] Eu vim para aqui, sei que a cultura a nível musical é muito boa, o meio de trabalho também é excelente, as condições são ainda melhores...[...] por isso, claro, gostaria de ficar aqui mas não é o principal objetivo. O principal objetivo é absorver cultura e alguma experiência também. [E1].

Este estudante refere que o seu objetivo principal é absorver cultura e aproveitar o meio cultural em que se encontra. Ainda que gostasse de ficar nesse meio, admite que não sabe se isso é possível, uma vez que a concorrência num meio cheio de oportunidades tende a ser maior. Fala igualmente que o passo de estudar no estrangeiro é feito com a possibilidade de poder a vir a integrar uma orquestra profissional, passando por uma fase de absorção de cultura. Como diz: “[...] quase ninguém vai ter um trabalho em orquestra, tipo são raras as pessoas [...] principalmente em Portugal, se tiverem é fora de Portugal...porque fizeram como muita gente, saíram de Portugal e vieram ingressar noutra cultura, absorveram sabedoria e conseguiram” [E1]. O mesmo entrevistado desenvolve o

tema, querendo explicar de que forma esta absorção é feita e percebida. Para tal, refere-se à imitação como principal processo de aprendizagem:

Sim, porque a gente às vezes tenta imitar, que é mesmo assim. [...] É um processo de aprendizagem [...] ainda por cima aqui que estamos rodeados de grande músicos, tem aqui orquestras que têm dos melhores músicos. [...] e claro que tu gostarias de ter aquele som ou aquela dicção [...] então aquilo fica-te na cabeça e tu, na tua rotina de estudo [...] claro que tu vais sempre à procura daquela maneira ou daquela forma de tocar. [E1]

Este entrevistado faz alusão ao facto de se estar num meio orquestralmente muito forte como fator importante de aprendizagem, algo que já tinha sido anteriormente questionado. No entanto, refere-se igualmente a uma condicionante como sendo igualmente importante, o facto de a tradição orquestral ser muito mais presente na Alemanha, quase como uma cultura pertencente a este país: “Do que estares num país que estão a ensinar a cultura de outros. Tipo, faz muito sentido chegares e viveres mesmo essa cultura, claro que absorves muitas mais coisas e muito melhor e vês mesmo como é que as coisas funcionam” [E1]. Menciona igualmente que o processo de absorção desta cultura musical funciona de forma ótima quando se está inserido nesse meio, o que remete para a importância do meio envolvente na prática musical.

Um outro entrevistado foca um ponto também já mencionado nestas entrevistas e que considera influenciar a sua prática musical: “[...] em Portugal ensinam-te a técnica do instrumento, não há dúvidas disso. [...] podes dominar muito bem o instrumento, podes ser um bom executante do instrumento. Mas sem margens de dúvidas, o que experiencio, o que oiço...[...] de certa forma fez-me evoluir bastante como músico” [E2]. Este entrevistado explica de maneira sucinta que em Portugal conseguiu ganhar todas as competências técnicas que lhe permitem o domínio do instrumento, mas que o meio que o envolve presentemente o faz evoluir musicalmente. O mesmo prossegue dizendo:

[...] e isso reflete-se um pouco no meio profissional em Portugal. [...] toda esta experiência e este conhecimento da cultura musical, não só deste país, mas porque na Alemanha não é só interpretada música de compositores alemães... [...] os saberes, a sonoridade dos diferentes compositores, saber distinguir isso, a forma de compor, isso é algo que traz muito mais riqueza [E2].

Também outros entrevistados afirmam uma notória influência dizendo: “Eu senti muita influência na minha maneira de tocar e mudei muito a minha maneira de tocar.”



[E3], encarando tal facto como algo normal. Outro entrevistado é mais preciso na mudança:

Sim, mudei alguns pensamentos, não de material ou de técnica. [...] exatamente, o conceito mudei. Ou seja, é mais aprofundado, não é tão superficial, de pegar, tocar as notas, o ritmo e as dinâmicas e o que está escrito e pronto, e está. [...] é tentar transmitir um bocado do que eu sou [...] através de tudo o que toco. [E4]

Pelo que nos diz este estudante, a mudança opera-se sobretudo no conceito musical e não na técnica e materiais utilizados. Respeitante ao meio musical é ainda referida a tradição alemã como influência direta na prática musical: “é uma coisa que está enraizada já há tantos anos e é uma tradição tão grande que [...], agora que estou aqui, vejo isso e aprendo isso” [E4]. Tal como referido por outro entrevistado anteriormente, um músico está condicionado pelo meio que o rodeia e, ligando com o afirmado por outro entrevistado, há uma determinação dos estudantes para copiarem estes exemplos como forma de aprendizagem. Uma ideia que surgiu desta confrontação da influência cultural na prática musical, tem a ver com a aprendizagem profissional já abordada na revisão da literatura, ou seja, o estudante/músico aprende ao fazer, pelo que o ambiente orquestral se torna especialmente rico do ponto de vista da aprendizagem. Como nos diz um entrevistado:

E7: Mudei algumas coisas de tocar e coisas que fazem realmente sentido para mim [...] Já depois de estares na orquestra que comesas [...] às vezes é preciso as pessoas dizerem para tu fazeres de uma certa maneira, outras vezes tu percebes naturalmente que tens que fazer assim [...] maneiras de tocar, outro tipo de linguagem às vezes [...] continuo a ser eu a tocar, mas há certo tipo de coisas que adaptei ao meu estilo de tocar porque fazem sentido

Gabriel: aprendes também a tocar na orquestra?

E7: Sim, sim...

Gabriel: ...ou seja, com o meio que te envolve?

E7: Coisas que vêm naturalmente...com os teus colegas e com o grupo.

Esta afirmação traz pelo menos duas questões em especial para a investigação. Em primeiro lugar o facto de podermos relacionar a aprendizagem na orquestra com o conceito de comunidades de prática, dada a adaptação que o músico opera na atividade profissional, aprendendo com o meio. A outra questão a mencionar é o facto de o músico se aperceber

das diferenças e copiar o modelo ouvido, pelo que reincide no processo de imitação já exposto, questões que serão discutidas posteriormente.

Outros pontos com interesse mencionados neste tópico são a influência do professor [E5], como se poderia esperar, e mudanças obrigatórias no meio orquestral alemão como a mudança de instrumento para certos estudantes:

[...] nós mudamos de instrumento, e sem dúvida que a variante alemã é muito mais gratificante, digamos assim, se é para tocar em orquestra [...] tive uma visão diferente na Alemanha, que eu gostei mais pessoalmente e que eu tentei seguir nesse sentido... Para uma coisa para mim, pelo menos para o meu estilo pessoal de orquestra, segui sem dúvida mais o alemão do que a escola que eu tive anterior. [E10].

A vertente alemã do mesmo instrumento mostrou ser para este estudante uma mudança positiva, a qual foi acompanhada de um conceito diferente de abordar a prática orquestral e que o estudante procurou seguir. Outro entrevistado do mesmo instrumento corrobora esta ideia afirmando: “Eu acho que ainda é muito pouco tempo e estou a aprender claro, mas sinto que às vezes é uma maneira muito diferente da portuguesa, especialmente da francesa...é um pouco mais alemã [...] É um conceito diferente, sinto.” [E9]. Também o facto de haver provas constantemente influencia a prática, diz um entrevistado [E5], em especial por motivar a uma maior dedicação, afirmando que há mais de dez anos que não tem uma prova para o seu instrumento em Portugal.

## 5.2 Tradições e influências culturais

Quiçá uma das ideias mais interessantes que surgiram deste ponto foi a apresentada pelo seguinte entrevistado:

[...] eu comecei na música com Bossa Nova [...] E é uma música muito relaxada, muito dada...a voz dos cantores não está colocada e é uma música super leve e foi aí que eu ganhei um bocado o amor pela música, com esta música. E é o contraste do que eu tenho que fazer hoje, por exemplo [...] eu associo o meu fechar um pouco da mão ou o meu som mais escuro, um som um bocado mais tímido por eu não ter a necessidade de ser o rei da noite a tocar trompa, e claro que influencia, é um conceito sonoro que eu tenho diferente mas que não considero melhor. [E6]

O conceito sonoro com bases culturais, em que o aluno se sente impelido num país diferente a ter uma personalidade diferente ao tocar o instrumento daquela que sempre

imaginou e com a qual aprendeu a tocar, será um tema abordado mais tarde quando estiver analisada por completo a informação recolhida.

Os estudantes entrevistados entendem que a música Clássica tem um reconhecimento diferente nos dois países por parte do público, salientando que na Alemanha os concertos encontram regra geral uma maior receptividade. Esta foi uma questão que não foi abordada no enquadramento teórico, mas que obteve o consenso dos entrevistados. Outro entrevistado esclarece:

[...] eles já têm muita tradição e o ensino da música é visto como algo de grande respeito [...] e de grande valor. Ou seja, as famílias não têm nenhuma vergonha em assumir que um filho é músico ou que um filho realmente está a estudar. Veem como uma carreira com futuro...e como qualquer outra carreira, neste momento, neste mundo, se os alunos trabalharem mesmo para um alto nível, vão ter uma boa qualidade de vida. [E3]

Tal como este estudante o fez, também a maior parte dos participantes recorreu à tradição orquestral alemã para justificar em parte este reconhecimento, tal como já fizemos saber em momentos anteriores. No entanto, outro entrevistado fala na preocupação dos pais em relação à escolha profissional dos filhos em Portugal, o que diz não acontecer na Alemanha aquando da escolha da via artística pela música. Apesar de tal afirmação, devemos ter em conta que outro entrevistado realçou que isso nem sempre é a regra, dizendo que: “[...] mesmo os pais de colegas meus alemães, quando eles fizeram a escolha de estudar música, também se sentiram um pouco incomodados, um pouco incertos do futuro do filho” [E9]. Com isto deixamos em aberto se há realmente uma consideração maior na Alemanha quanto à profissão de músico e os estudos nesta área, de uma perspetiva da preocupação dos pais. Apesar desta divergência, ambos os entrevistados referidos concordaram que a profissão é mais respeitada na Alemanha. Uma outra forma de reconhecimento, asseguram os entrevistados, reflete-se nas oportunidades existentes. Como mencionado anteriormente pelos mesmos, um maior interesse na cultura tende a gerar mais oportunidades para os artistas, neste caso específico para os músicos:

[...] eu aí já não tenho muita experiência para dizer como é que a profissão é reconhecida, mas que só pelo facto de aqui existirem tão mais orquestras com tão mais músicos, e esta nossa geração que está a surgir, pelo menos falando de Portugal, com tantas bandas filarmónicas a produzirem uma tão imensa geração de músicos, acho que todos vão ter que ir para algum lado. Mas aqui na Alemanha, acho que claro, a cultura proporciona também que o estudante e que o jovem possa ter a oportunidade de carreira artística [E6].

Um segundo ponto a anotar do exposto pelo entrevistado, é a menção às bandas filarmónicas como grandes produtores de músicos de sopro em Portugal, um tópico que será abordado numa fase posterior em relação com a literatura revista. Outro ponto ainda é a menção do entrevistado às oportunidades que a Alemanha dá aos jovens para que possam seguir a carreira artística, uma ideia que se enquadra no já exposto. Existem também outros fatores no reconhecimento da música Clássica mas que se relacionam com a sua transmissão e com a ênfase dada a tal educação: a existência de projetos educativos por parte das orquestras que chegam aos jovens desde muito cedo contribui, segundo os entrevistados, para a divulgação e apreensão de uma cultura com raízes culturais profundas na Alemanha. Comparando com Portugal, afirmam que os projetos educativos existem em Portugal em muito menor número e não recaem sobre uma faixa etária tão baixa. Como dizem: “O músico aqui é muito respeitado e sim, existe aqui muita cultura (...) as orquestras aqui têm muito aquela coisa de ir fazer workshops às escolas, para os miúdos...logo desde miúdos eles têm sempre boas referências” [E7]. Outro entrevistado remata dizendo:

[...] mas as pessoas, realmente dão importância ao que é ser músico de orquestra e como há uma grande diversidade de orquestras, e há um grande número de orquestras, cada orquestra tem a preocupação também de levar esse conhecimento à sociedade [...] e a forma e a educação [...] a transmissão cultural da música [...] a educação nesse sentido, é muito maior. [E3].

Outro ponto emergente das entrevistas e que se encontra por mencionar é a comparação dos estudantes de música com estudantes de outros cursos académicos. Neste contexto, um entrevistado é particularmente explícito:

[...] um curso de música para além de uma capacidade técnica, tem alguma capacidade de absorção existente [...] mas tem um pouco de tudo. [...] é um pouco mais prático [...] e é um pouco mais dependente da capacidade de cada aluno, não é uma coisa tão técnica, que [...] dou uma lista, ou seja, temos um prazo [...] e que se todos os alunos fizerem X (um método predeterminado) vão consegui-lo. Na música não funciona assim. Cada pessoa é diferente e cada pessoa está dependente do seu talento e da sua capacidade e do seu trabalho. [E3]

Este entrevistado explica as diferenças entre os cursos de música em performance (instrumento) e outros cursos académicos, evidenciando a componente de prática individual de instrumento na forma de procura sistemática do desenvolvimento artístico, algo para o qual não existe um percurso completamente linear. O estudante pretende

realçar que a procura individualizada por um maior nível artístico parte do aluno e que será única para diferentes alunos, o que poderá distinguir este curso dos demais.

### 5.3 Sensibilidade Cultural do idioma musical

No que toca à interpretação da música Clássica pelas culturas mencionadas em epígrafe, todos os entrevistados consideraram as abordagens da música pelas diferentes culturas como sendo explicitamente diferente. Salientaram que nenhuma seria melhor nem pior que a outra, apenas se distinguiam uma da outra, apresentando para o sucedido várias razões:

E1: [...] de saberes qual é o estilo deles [...] qual é a abordagem deles acerca da música [...] e, claro, tens que por isto em prática [...]

Gabriel: o conceito sonoro mudou?

E1: Sim, isso mudou. Foi das coisas que mais mudou em mim, foi o conceito sonoro...E também o facto de tocar com um instrumento diferente. Eles aqui tocam com [instrumentos alemães] [...] algo bastante tradicional daqui, claro [...] logo, a nível de sonoridade e tudo, sonoridade, articulação, dicção, é tudo completamente diferente, é [algo] muito próprio [E1].

A mudança no conceito sonoro do aluno foi corroborada por outros entrevistados, que referem o facto de serem utilizados alguns instrumentos diferentes na cultura orquestral alemã, devendo apenas ser realçado o detalhe com que o entrevistado registou as diferenças culturais, dando ênfase a este contraste cultural. A nível interpretativo também haverá diferenças, diz-nos outro entrevistado, mas relembra que até a mesma orquestra pode interpretar de maneira diferente uma obra. Porém, há padrões que deverão estar presentes numa mesma orquestra ou cultura musical: “Já óbvio, nem a mesma orquestra faz duas interpretações exatamente iguais, da mesma sinfonia [...] ...sim, o conceito sonoro é diferente, e relativamente à interpretação também, sim, poderá...[ser diferente]” [E2]. Apesar destas afirmações, a mais esclarecedora parece ser a explicada por outros entrevistados que falam numa indefinição do conceito sonoro orquestral português:

E6: [...] eu acho que tu ouves uma orquestra alemã a tocar uma obra, a tocar um Mahler ou qualquer coisa e tu consegues sentir. E podes fazer esse tipo de comparação com uma orquestra americana, acho eu. Mas com a de Portugal, acho que se te meterem três gravações entre uma portuguesa, uma francesa, uma espanhola e uma alemã, se calhar é difícil distinguir.

Gabriel: Falta uma consistência no que é uma cultura se calhar portuguesa?

E6: Sim, sim.

Tal afirmação pode ser relacionada e talvez explicada pela ideia exposta por outro entrevistado:

E7: Em Portugal é um bocado a mistura de muitos conceitos...mas na Alemanha eles têm a maneira de eles tocarem...é aquela. É assim, aceitam outras maneiras de tocar, mas depois no fim o resultado tem que ser uniforme.

Gabriel: há um conceito geral...

E7: ...exato...de música...

Segundo este estudante, Portugal é caracterizado por ser uma mistura de conceitos enquanto na Alemanha existem já ideias próprias e uma maneira de tocar estabelecida. Este ponto mostra ser uma questão muito pertinente e que deverá ser tratada aquando da comparação com a revisão da literatura, o que permitirá estabelecer ligações com a evolução histórica das orquestras em ambos os países. Outra questão levantada é a aceitação de outras “maneiras de tocar” no seio da cultura alemã, contudo, prevendo que o resultado seja uniforme. Isto poderá ter algumas implicações, pelo que a adaptação de um membro a uma estética musical de um grupo mais alargado tornar-se-á mais fácil que a adaptação inversa. Contudo, a abertura a novas práticas é, por norma, um sinal muito positivo. Um outro entrevistado faz uma revelação importante em que enuncia as diferenças culturais como evidentes no meio educativo:

Eu acho que sim. Bastante até, a diferença é grande. O maior exemplo que eu vi foi [...] em excertos orquestrais. O estilo que eu tive ou o estilo que se procurava em Portugal, por vezes era extremamente diferente do estilo que eles procuram na Alemanha. Claro que por vezes o estilo era o mesmo, o estilo era muito idêntico por vezes, mas havia vezes em que diferia muito [...] Não vou dizer que há um melhor ou um pior, são simplesmente diferentes. Há uns que eu gosto mais em Portugal, outros que eu gosto mais na Alemanha, só que lá está, depende de onde a gente faz as provas, e temos que ir nessa direção. [E10].

Os professores parecem marcar aqui as diferenças entre as práticas culturais. Ao trabalhar os excertos de orquestra, estamos a colocar em evidência a estética musical pretendida na cultura e, do exposto pelo entrevistado, entendemos que existem excertos em que a abordagem possa até ser semelhante, mas também é recorrente existirem abordagens

completamente distintas entre as duas práticas orquestrais. Porém, o entrevistado afirma que devemos seguir a abordagem do local onde se fazem as provas. Esta afirmação, por si, levar-nos-ia a entender que devemos adaptar-nos à abordagem vigente nesse meio, se quisermos ter maior sucesso. Ainda assim, deixaremos tais conclusões para um momento posterior. Um ponto a focar também seria da subjetividade dos valores:

E3: Há coisas que são boas e há coisas que são más. Ou seja, eu acho que os alemães são, já por sua tradição, muito obcecados no rigor [...] e nos detalhes, e há coisas que fazem com que se torne uma interpretação de uma obra fantástica, e há coisas que eu acho que isso também depende do tipo de obra, do tipo de compositor. [...]

Gabriel: há uma influência quase cultural a tocar...

E3: ...claro, obviamente.

Este estudante pretende dizer que as condicionantes culturais exprimem uma certa influência na maneira de abordar a música, a qual se poderá considerar melhor ou pior, consoante a cultura. Outro entrevistado acrescenta que “na maior parte das vezes acho que [na Alemanha] tentam ir mais fundo da questão, da obra dar-lhe um carácter. É mais isso, uma cor, uma interpretação, digamos.” [E4]. Cada um à sua maneira, os entrevistados vão descrevendo as diferenças percebidas, com maior ou menor rigor, mas com a certeza de que tal é uma verdade: “Eu consigo distinguir, não é imediatamente, mas consigo distinguir uma orquestra alemã de por exemplo uma orquestra espanhola, de uma orquestra portuguesa. O timbre em si é diferente e o som dos instrumentos.” [E9]. Foi a afirmação de um último entrevistado que lançou um ponto de reflexão neste tópico:

E8: Sim. Hoje em dia a tendência é talvez cada vez ser mais parecido porque cada vez há mais músicos daqui que vão estudar lá para fora ou muitos estrangeiros que vieram tocar para aqui, então cada vez vai sendo mais parecido.

Gabriel: notas ainda algumas diferenças, em geral?

E8: Sim, sim.

Apesar de ter notado diferenças na abordagem da música pelos dois países, o entrevistado observou uma tendência crescente para haver uma universalização das abordagens pela também crescente multiculturalidade dos centros musicais, algo que abordaremos na discussão de dados. Provavelmente o ponto em que os entrevistados foram mais unânimes, foi quanto à universalidade do idioma musical e a sua sensibilidade às

culturas. Todos eles concordaram com a ideia de que o idioma musical é sensível às culturas, afirmando que é muito claro em todos os países [E5] e que se revela em diferenças nas orquestras e nas interpretações [E6]. Um dos exemplos mais significativos dos apresentados pelos entrevistados representa um primeiro contato de um entrevistado aquando dos seus primeiros contatos com a nova classe. Estes primeiros contatos, não dominando os estudantes o idioma corretamente, era feitos muito à base da linguagem musical pelo que, numa classe decididamente multicultural, as diferenças foram notórias:

Eu no início se calhar comunicava um pouco mais a nível musical com os meus colegas, sentia que a nível da fala, e sinto que embora a música seja universal, especialmente na minha classe, sinto que há bastantes influências dos países natais de certas pessoas. [E9]

Ao que acrescenta: “E a maneira mesmo de abordar a música é diferente. Acho que as pessoas pensam de maneira diferente [...]” [E9]. Neste sentido, o primeiro contato na classe foi revelador de um diálogo intercultural, em que as diferenças eram expostas e apreciadas pelos alunos entre si. Os alunos aprendem a lidar com estas mesmas diferenças e com as particularidades de cada cultura:

Eu acho que sim [...] Cada estilo tem a sua característica própria e é claro que por vezes difere com ideias que se tem pessoais, enquanto que se calhar noutra parte do mundo as pessoas essa é a ideia ideal para eles [diferente] [...] não há o mesmo sentimento para todas as pessoas [...] e todas as culturas são diferentes, toda a gente vê uma obra de maneira diferente, toda a gente vê um quadro de maneira diferente [E10].

Este estudante menciona, portanto, que uma mesma mensagem transmitida de uma determinada forma por determinada cultura pode ser valorizada de maneira diferente por uma outra. Quanto a esta mesma subjetividade de valorização musical, um entrevistado realça um ponto de interesse:

A sensibilidade musical varia de país [...] e varia com a maneira de estar das pessoas [...] Da maneira como tu falas e da maneira de tu seres...lá está, não acho que isso seja bom, porque estamos a falar de uma pessoa que veio da China para aqui para absorver a cultura, para absorver cultura e para se integrar, e lá está, isso muda a tua sensibilidade musical [E1].

Por outras palavras, o entrevistado tenta explicar que a maneira como tocamos é de certa forma o reflexo da maneira que falamos. Assim, procura explicar que um colega de origem chinesa da sua classe ainda tem muito vincada a abordagem que ele considera ser “chinesa” ao tocar (por comparação à maneira como o colega fala), em vez de se adaptar à



cultura alemã, o que mudaria certamente a sua abordagem – diz o entrevistado - e soaria de maneira diferente. Por isso mesmo acrescenta, dizendo: “o idioma [...] influencia muito, isso claro. [...] só passado mesmo algum tempo de cá estares é que te comesas a habituar a essa sensibilidade [...] isso varia de pessoa para pessoa, claro [...] mas é importante as pessoas cá estarem durante algum tempo para terem essa sensibilidade” [E1]. O tema das diferenças foi mais desenvolvido, ao que outro entrevistado admitiu reconhecer diferenças no ambiente da orquestra: “[...] é claro que se ouvirmos uma orquestra francesa, uma orquestra alemã e uma orquestra portuguesa a tocar, vais sentir sempre a sensibilidade e para além [da influência] do maestro, vais sentir sempre uma ‘vibe’ diferente dos músicos” [E6], querendo com isto dizer que há uma maneira de estar e fazer sentir da orquestra para lá do maestro, portanto, uma influência cultural. De facto, uma linguagem universal mas com uma sensibilidade cultural é o que, na opinião dos entrevistados, enriquece a música Clássica e a torna fascinante:

Sim eu creio que isso é o que traz a riqueza, é o que traz o espetáculo, um concerto de orquestra, [...] que a interpretação, dependendo do maestro, dependendo dos músicos, pode ser completamente diferente, e tanto pode ser para melhor como para pior, [...] nem temos que estar a categorizar isto de como melhor ou pior [...] pode ser mais adequado, dentro do teu ideal, como deveria ser interpretado [...] um pouco mais fora dos teus princípios [...] ou dos teus ideais musicais [E2].

Uma interpretação pode não nos agradar tanto de acordo com os nossos padrões de beleza estética-musical, mas poderá ser uma ótima interpretação tendo em conta outros padrões valorativos. Assim, não se poderá considerar uma interpretação melhor ou pior, são apenas diferentes, asseguram os entrevistados. Um dos estudantes afirma que apesar de haver influências na interpretação de uma obra (como o maestro), as orquestras têm uma identidade que prevalece na forma do seu conceito sonoro:

E4: [...] também depende do maestro, depende também de outras coisas

Gabriel: cada orquestra tem um conceito próprio?

E4: sim, conceito sim, e estava a falar daqui da Europa, mas também há o conceito americano, que também é muito conhecido e é completamente diferente, é igualmente bom, mas completamente diferente, é uma questão de gosto.

Outro entrevistado afirmou ainda que: “Sim. [...] eu penso que a mensagem deverá ser talvez o mesmo mas a maneira de passar a mensagem pode ser diferente.” [E8]. Este

estudante crê que a mensagem a passar será sempre a mesma da perspetiva do conteúdo, mas a maneira de a passar (portanto, interpretar no sentido de transmitir) será diferente. Não só a mensagem poderá ser recebida (interpretada/compreendida) de maneira diferente, como pode ser transmitida distintamente consoante as culturas.

Um último ponto a focar e que poderá dar azo a reflexões prende-se com a influência da cultura do compositor na interpretação das orquestras:

Gabriel: [...] há diferentes valorizações da música?

E3: Sim, sim [...] o próprio compositor, tem uma cultura, e as pessoas que vivem nessa cultura, com esse compositor, vão conseguir interpretar a sua música de uma maneira muito mais fácil que pessoas de outra cultura.

Serão realmente as orquestras que tocam a música de um compositor do mesmo país mais genuínas na sua interpretação? Foram alguns os entrevistados que frisaram esta questão no decorrer das entrevistas, mas a investigação deste tema sairia dos objetivos diretos a que nos propusemos. Sabendo que cada cultura terá o seu cunho pessoal na abordagem da música e perspetivando uma integração nesse meio, não será de suma importância averiguar se a interpretação é a mais fidedigna ao compositor, mas sim à cultura na qual se interpreta.

## 6. O reconhecimento do músico

De uma forma geral, todos os entrevistados confirmaram as semelhanças entre músicos e atletas de elite. Contudo houve uma inesperada contestação (em parte) à referida comparação. Esta, por surpresa, deve-se à desvalorização da preparação psicológica do desportista e da crença de que os performers de música Clássica têm margens de erro menores. Porém, ainda que as margens (taxas) de erro dos músicos tenham que ser extremamente baixas, há desportistas cuja taxa de erro para atingir um grande nível performativo terá de ser igualmente baixa. Como diz:

De certa maneira sim, de certa maneira não...porque um desportista está muito mais dependente dos meios técnicos do que um músico. Eu considero dizer que um músico quase depende cinquenta por cento do rendimento técnico e cinquenta por cento do rendimento psicológico [...] Enquanto que um desportista depende muito mais do rendimento físico [...] um desportista, por muito nervoso que esteja, tem é de correr e chutar uma bola e se chutar

mal ou chutar bem, a bola vai para a frente, ou seja, a margem de erro é muito menor, do que um músico [E3].

Nesta afirmação parece que a comparação é feita diretamente com o mundo do futebol, comparação que foi igualmente feita por grande parte dos entrevistados ao longo deste tópico. Esta comparação surge também pela estrutura de orquestras na Alemanha, categorizadas segundo níveis e que são equiparadas pelos estudantes às equipas desportivas, que se encontram hierarquizadas em ligas. Na comparação dos músicos com os desportistas em geral, surgem vários argumentos: a procura por um sucesso de excelência [E1], as semelhanças na performance (entre músicos e atletas) como momento único de demonstração de capacidades, a influência do meio onde se encontra, a importância de ter um bom descanso e uma boa alimentação [E8] e a importância da concentração na performance e, portanto, do controlo dos nervos [E6]. Para além disso, espera-se sempre o melhor tanto do artista como do desportista. Não só se espera a “morte em palco” do músico e incluso a superação do próprio intérprete, tal como se espera do desportista a superação de anteriores recordes e a concretização de feito nunca antes conseguidos. Tal como os desportistas, o músico empreende uma atividade de desenvolvimento pessoal que parte do indivíduo, tendo um caminho singular de descoberta: “É um trabalho que parte muito de ti [...] isso vem com a tua rotina, com a tua maneira e também vem do sítio onde estás, vem do meio, tudo influencia [o] teu desempenho, o sucesso de excelência” [E1]. Assim sendo, o músico tal como o desportista, dedica-se ao desenvolvimento das suas capacidades individuais ao potenciar a sua cultura musical para a interpretação, numa busca por referências musicais e por atingir uma maior destreza. Quanto à rotina de estudo, o músico e o desportista são equivalentes pois esta (a rotina de estudo) é necessária para trazer estabilidade à performance:

[...] teres um plano de estudos, um plano de treino, até porque o nosso instrumento é algo bastante [...] físico [...] simplesmente se paras uma semana de tocar, perdes a força física, a força muscular... [...] para teres o domínio ou o controlo sobre o instrumento como a caixa de ar, é tudo elementos físicos que têm que ser trabalhados para que realmente consigas ter alguma estabilidade [E2].

O estudo diário permite igualmente fortalecer músculos que são necessários à performance: “[...] porque tanto os músicos como os desportistas utilizam músculos para tocar. [...] e os músculos trabalham-se da mesma maneira. Tanto num como noutro. E tem

que se ter os mesmos cuidados. [...] poderão ser músculos diferentes, mas a teoria aplica-se a tudo.” [E3]. Ao nível psicológico, a preparação de ambos é também similar: “Porque como qualquer atleta olímpico [...] estás a preparar para uma prova, [...] essa prova tem uma data, tem uma hora, tem um tempo para ser executada, e tu tens que simplesmente dar o teu melhor nesse momento” [E2]. A preparação para uma performance/prova é algo que será abordada de forma parecida pelo desportista e pelo músico, pelo que a ansiedade e os medos decorrentes de tal pressão deverão ser minimizados da melhor forma possível. Um entrevistado consegue ser esclarecedor quanto a este assunto:

Eu acho que é como qualquer desportista, [...] cada vez que jogamos mais jogos [...] que conhecemos melhor o nosso corpo e que sabemos o que é que temos de fazer [...] eu acho que é como um músico que precisa de muita rotação e precisa de prática [...] o trabalho mental temos que [desenvolver] porque no mundo musical como se calhar também no futebol, para uma posição há cinquenta jogadores e há cinquenta pessoas que tocam muito bem e às vezes não se resume àquilo que um músico toca mas sim ao momento em que ele está. Trata-se aqui de quinze minutos de audição, uma vida de estudo. [E9]

O entrevistado refere não só a necessidade de exposição regular a estas situações de avaliação, sejam audições ou concertos, pois só assim o músico poderá, tal como o desportista, ganhar uma rotina que lhe permita diminuir o stress habitual de uma situação de exposição pública. Não menos importante foi o facto de este ter salientado a pressão existente nas audições em que dezenas ou mesmo centenas de concorrentes se apresentam a uma vaga, para a qual têm cerca de dez minutos (a maior parte das vezes até menos, para a primeira ronda) para mostrar uma vida de estudo. Nestas situações, visto que se apresentam para um trabalho que lhes pode dar a estabilidade profissional procurada e que cada vez mais parece inalcançável, a pressão nos candidatos aumenta significativamente, pelo que a preparação psicológica é muito importante, como referenciado em pontos anteriores. Existem, no entanto, tanto no desporto como no mundo da música pessoas mais “relaxadas” a nível psicológico e que podem tirar benefícios dessa postura, tal como parece haver gente fisicamente mais apta e que não precisará de toda a preparação aqui enunciada: “[...] há pessoas que necessitam de mais tempo até que se consigam começar a sentir confortáveis [...] e há pessoas que são tão despreocupadas...[...] e confiam tanto nelas que não necessitam desse acompanhamento [psicológico]” [E2]. Como descreve um participante acerca do nível físico:

E4: Sim, noto se não praticar um dia, se não estudar um dia, no dia a seguir estou um passo atrás do que a última vez em que acabei o estudo, da última vez que toquei

Gabriel: há uma necessidade física?

E4: Sim. Para mim, sim. Há pessoas que não. Há pessoas que não tocam dois dias, pegam [no instrumento] e tocam, sem aquecer, sem nada. Isso é o que certamente também acontece com atletas, que sem aquecer ou aquecendo assim pouco [...] conseguem ter uma alta performance.

Um ponto que poderá lançar algumas dúvidas é a afirmação de um entrevistado que nos diz: “[...] temos ali [nos concertos] um ‘pressing’ [pressão] muito grande, acho que temos mais ‘pressing’ do que os jogadores de futebol” [E5]. Será certamente difícil de avaliar se realmente a pressão é maior no lado dos músicos, apenas poderemos alegar neste momento que será diferente, e em todo o caso existente. Neste contexto, Lehmann, Sloboda e Moody (2007) afirmam que apenas o formato dos concertos e maior distanciamento dos músicos clássicos em relação ao seu público, justificam os maiores níveis de ansiedade nos músicos clássicos que noutros músicos (p.155). O mesmo entrevistado comenta ainda que não existe exposição na televisão nem imprensa no caso dos músicos, mas que em contrapartida se tem menos oportunidades. É difícil tomar partido nestas afirmações tão restritas, uma vez que há casos de músicos e orquestras que são constantemente transmitidos via televisão, rádio e internet, bem como acompanhados pela imprensa. Porém, as informações que obtemos não nos permitem analisar em detalhe tal realidade, o que fugiria também ao propósito da entrevista. Este estudante introduz um tópico que foi igualmente desenvolvido por outros entrevistados e que se centra no apoio aos músicos na preparação psicológica:

[...] já começaram com o “mental training” para os músicos e há psicólogos especializados [...] só para músicos, mas isso é muito recente. Antes disso, ninguém queria saber do stress do músico, o quanto difícil é para os músicos lidarem com o stress do dia-a-dia, porque é muito stress. [...] quando estás em orquestra, [...] quando apanhamos programas muito difíceis há sempre ali muito stress. [...] quando corre bem, corre bem e é espetacular e chegamos ao fim do concerto e sentes-te espetacular, mas quando às vezes pode não correr tão bem pela ansiedade ou pelo nervosismo e vamos um bocado abaixo e depois temos que nos saber levantar, porque na semana a seguir já há outro concerto e temos que limpar a imagem [E5].

Para além de referir a existência de treinos a nível psicológico que permitam encarar melhor o momento da performance, o estudante refere a existência do stress na orquestra, tendo também referido na entrevista as diferenças nos níveis de stress dos

diversos músicos de orquestra consoante a sua posição de maior ou menor destaque, tal como já foi abordado anteriormente nesta investigação. Outro entrevistado é mais explícito quanto às ajudas existentes enumerando: “sim, eu acho que isso há muita oferta de ajudas [...] ‘técnica Alexander’, meditação, respiração, exercício físico, e acho que cada um encontra a maneira que acha melhor de lidar com essa preparação física” [E6]. Mesmo apresentando uma série de possibilidades, o próprio entrevistado considera que cada um encontra a melhor maneira de se preparar, por se tratar de um momento único, sabendo cada pessoa o que mais lhe importa num momento de tanta pressão. Acerca deste mesmo tema acrescenta:

[...] conheço músicos que eu nunca musicalmente os admirei mas que têm uma performance tão melhor que a minha porque chegam ao momento e têm um grau de concentração tão mais elevado que o meu e isso são competências que acho que todos os músicos têm que desenvolver e faz parte do artista [E6].

Tanto esta ideia, como a preparação técnica e a parte das competências do artista vão de encontro ao já exposto, em que referimos a necessidade de fazer simulações de provas e de ganhar rotina nas mesmas para melhor se estar preparado para um momento importante. Neste contexto, devemos salientar que “*When skilled musicians are thinking through music (in terms of its sound or movement), the same brain areas that are activated when hearing and producing music are stimulated.*” (Lehmann, Sloboda & Woody, 2007:79), pelo que a pertinência do estudo mental ganha um maior relevo na preparação dos estudantes de música.

Um último ponto de comparação tem a ver com a singularidade do momento da performance em orquestra, em que o músico tem que se saber adaptar ao momento, mesmo estando numa situação de nervosismo: “E um músico tem que lidar com fatores completamente diferentes... tanto numa orquestra como em música de câmara, estão sempre dependentes de um outro mas há um fator de singularidade muito maior, muito mais importante e de muito maior pressão” [E3].

Quanto à perceção do músico como desportista de elite, os entrevistados concluíram de uma forma geral que não é reconhecida nem em Portugal, nem na Alemanha. Apenas um dos entrevistados frisou que na Alemanha tal facto era já reconhecido: “Na Alemanha é completamente conhecido. A prática diária, claro.” [E3] e dois outros entrevistados mostraram-se incertos quanto a este tema quando relacionado

com a perceção alemã. Uma das razões para que tal aconteça pode residir no facto de a dificuldade do trabalho não dever ser visível, fazendo parte da mestria e do domínio do instrumento, tal como nos explica um entrevistado, afirmando que o público vai a um concerto para sair da rotina e não querará tudo explicado:

[...] e para essa pessoa tocar simplesmente bem, é porque aquilo soa natural, soa fácil [...] deve ser a maneira de pensar ou as pessoas não têm realmente a noção do trabalho, das horas que isso [concerto/recital] teve por trás, até atingir essa mestria do instrumento. [...] eu tampouco quero que a pessoa me esteja a escutar que sinta que houve muitas horas de trabalho, que sinta que é algo difícil [...] quero que a pessoa sinta que é algo fácil, que é algo natural [...] aí está a mestria [...] que foi fácil e que conseguiste passar [...] eu creio que as pessoas quando vão ouvir um espetáculo, querem sair um pouco da rotina [...] nem tudo tem que ser cem por cento explicado [E2].





## **Capítulo VII**

### **Discussão de Dados**



## Capítulo VII: Discussão de Dados

### 1. O reconhecimento do meio cultural

Apesar de o reconhecimento do meio cultural se apresentar como uma opinião individualizada, as descrições foram muito similares, ao que foi descrita uma diferença substancial na cultura musical, também traduzida por uma maior e melhor oferta cultural na Alemanha e igualmente uma maior diversidade e multiculturalidade patente no meio social deste país. Quanto à diversidade e multiculturalidade do meio, a experiência pessoal descrita na revisão da literatura já expunha tais considerações, relatando uma notória diferença nos níveis de multiculturalidade percebidos nos dois países. Quanto à oferta cultural não poderemos avaliar a qualidade da mesma pois tais medições implicam um âmbito investigativo diferente do iniciado nesta investigação, podendo apenas deixar a ideia que, tal como exposto nas comparações entre as culturas portuguesa e alemã, o número de orquestras apoiadas com fundos públicos é contrastante, pelo que a nível de música orquestral nos dois países se supõe haver uma diferença substancial na quantidade oferecida. A descrição dos cidadãos alemães é também algo em que os entrevistados se aproximam, apesar de não residir nesse tema o propósito da investigação e, portanto, será algo que não devemos valorizar, apenas constatar a sua diferença. Quanto à ideia exposta por um entrevistado em que colegas portugueses oriundos de outras regiões lhe pareciam distantes culturalmente em Portugal, mas muito próximos ao estudar no estrangeiro, esta pode ser relacionada com a perceção da própria cultura através do conhecimento de outras, algo decorrente do diálogo intercultural. Tal como exposto anteriormente, o facto de sermos confrontados com uma nova cultura leva a que nos apercebamos mais fortemente dos nossos valores, fazendo com que se dê um processo de descoberta pessoal e cultural. O facto de o idioma se apresentar como a principal dificuldade no país de acolhimento já tinha sido salientado na descrição dos destinos de estudo. As dificuldades comunicativas são sentidas com uma intensidade maior pois podem pôr em causa as capacidades e responsabilidades dos estudantes que, por não se conseguirem expressar, podem não conseguir realizar as tarefas ou responsabilidades, as quais normalmente não teriam problemas em resolver. As necessidades de mudança de instrumentos é algo que deve ser apontado como necessário (no caso de trompetes e tubas) ao integrar a cultura alemã e que demonstra uma vontade dos estudantes de se adaptarem. Da mesma forma, e como referido

por alguns entrevistados, a necessidade de serem mais organizados e responsáveis está diretamente relacionada com os adjetivos utilizados para descrever os seus colegas alemães (descritos como muito organizados e responsáveis) o que, segundo o exposto pelos estudantes, pode demonstrar alguma vontade de se aproximarem dos valores alemães. Convém também mencionar que a referência aos termos responsabilidade e organização para descrever as duas culturas pode originar mal-entendidos, pelo que a sua apreciação pode ser subjetiva e não representa uma observação científica acerca das culturas, apenas uma condição que, no parecer de alguns estudantes, deve ser alterada para se adaptarem ao meio. Acreditamos que tal sentimento de responsabilidade esteja igualmente ligado ao facto de os estudantes portugueses saírem do seu país, tentando-se integrar numa cultura que lhes é estranha. Os estudantes passam por muitas provas de responsabilidade e organização pessoal visto que estão sozinhos no país e longe do conforto familiar, o que muitas vezes significava dificuldades ao nível da habitação, alimentação, saúde, entre outros fatores indiretamente ligados aos estudos. Um último ponto focado no reconhecimento do meio foi a transmissão cultural patente no ensino da música: mesmo numa das fases iniciais da entrevista, um dos entrevistados fez questão de mencionar tal ponto como um dos mais notórios e que exigiam uma adaptação da sua parte. Tendo em conta que a investigação evoca estas mesmas evidências culturais e uma necessidade de adaptação a uma cultura musical diferente, a precoce constatação de um entrevistado (no início da entrevista) é já um prenúncio de que teremos com certeza elementos nos seguintes pontos que possam servir a investigação no propósito de avaliar a dimensão cultural das práticas musicais. Neste contexto, surge a comparação com outros músicos portugueses que também emigraram, à semelhança dos participantes do nosso caso de estudo, como refere Pinho Vargas:

A sua [Maria João Pires e Emmanuel Nunes] posição é, pois, fundamentalmente individual, correspondendo mais ao paradigma dos emigrados culturais ou dos estrangeirados que sempre foram indivíduos e nunca grupos. Uma comunidade artística não pode emigrar em peso; ainda menos, uma cultura.

(Pinho Vargas, 2010:264)

Neste sentido, partimos para uma abordagem que prevê a emigração individual e não da cultura, o que supõe que os valores musicais inerentes ao músico possam não ser reconhecidos pelo novo meio como o eram pelo anterior. O mesmo autor, António Pinho Vargas (2010), aborda com especial atenção o caso de Emmanuel Nunes, compositor que

teve grande sucesso no centro europeu na perspectiva de o mesmo se ter integrado num contexto cultural diferente de tal maneira que nele era reconhecido. Para tal cita *Pascal Dusapin* numa entrevista jornal “Público”:

Como vimos, Dusapin afirmou: “Para nós é quase um compositor francês” o que revela com clareza a importância do lugar de enunciação, a ponderosa integração e absorção de Nunes pelo e no subcampo, e a pouquíssima importância da sua nacionalidade, tal como se verifica com muitos outros referidos no Excurso sobre compositores emigrantes.

(Pinho Vargas, 2010:420)

O sucesso de Nunes, segundo Pinho Vargas, parece derivar do facto de este não só ter sido aceite no meio e se ter integrado no mesmo (através da aceitação da sua obra), mas também derivado da sua integração e de adaptação ao meio. Da mesma forma, Pinho Vargas volta a citar uma entrevista de Nunes em que o mesmo responde à questão de sentir-se português:

Depende do conceito daquilo que é “ser português”. Se “ser português” significa a identificação com determinados modos de estar e pensar e com uma determinada mentalidade então eu não sou português. Agora, se isso significa uma herança cultural, que vem da história e da tradição, onde se inclui a minha verdadeira base de desenvolvimento psicológico, e a minha primeira língua, aí já sinto que o sou” [ibid.: 24].

(Pinho Vargas, 2010:423)

Desta reflexão de Emmanuel Nunes, ainda que sendo uma opinião pessoal baseada na experiência, devemos constatar algumas ideias que se relacionam com a nossa investigação. O compositor remete o seu sentimento nacionalista para a sua herança cultural e a formação psicológica individual, evidenciando a influência do idioma materno. Contudo, não se inclui numa maneira de estar e pensar ditos portugueses o que, ainda que não seja fácil de definir, revela uma postura de distanciamento. As maneiras de estar e pensar são, como já vimos, o fruto de longos processos de transformação cultural e social dentro de uma sociedade, que lhes dá os contornos específicos que as definem. Ao identificar-se como não tendo os modos de estar e pensar portugueses, poderemos ser induzidos a entender que se encontra familiarizado com outras maneiras de estar e pensar, portanto, socialmente e culturalmente integrado noutra meio? Esta perspectiva pode revelar uma possibilidade (baseada apenas na experiência de um músico) de mesmo não deixando de se sentir português, pela sua herança cultural e educação portuguesas, poder ser influenciado pelo meio e adaptar-se, compreendendo o novo meio social e culturalmente.

Não podendo ser uma afirmação conclusiva, desenha uma hipótese que pode ser confirmada. Neste contexto, John Blacking (1973) faz uma constatação interessante: *“Music can express social attitudes and cognitive processes, but it is useful and effective only when it is heard by the prepared and receptive ears of people who have shared, or can share in some way, the cultural and individual experiences of its creators.”* (p.54). Esta ideia partilha os mesmos princípios explorados por Stallings (2012), quem afirma que deverá haver uma homogeneidade na perceção artística para que haja valorização da arte. Por outras palavras, e no exemplo dos estudantes portugueses, estes poderão adequar o seu produto artístico por forma a que seja aceite.

## 2. A escola e o ambiente escolar multicultural

A referência pelos entrevistados à multiculturalidade nas classes das Universidades de música vem corroborar as impressões expostas na revisão da literatura e que evidenciava uma muito maior diversidade cultural nas instituições alemãs. O facto de reconhecerem o entendimento e a abertura a novas culturas como chaves para o diálogo intercultural são sinais de que a intenção de interagir com culturas diferentes é um dos objetivos dos entrevistados. De particular interesse é a vontade dos alunos portugueses de se aproximarem da cultura alemã o que, segundo o exposto no decorrer deste trabalho, seria uma das condições de uma melhor adaptação à cultura musical do país, pelo que tal condição foi preenchida pelos estudantes entrevistados.

Um dos pontos reveladores das entrevistas e que surge como algo não profundamente focado no decorrer da revisão de literatura é o benefício das relações interculturais no seio das instituições de ensino. Os entrevistados assumem que os benefícios da multiculturalidade podem ser muitos, mas que necessitam de ter certos cuidados para não serem mal-entendidos, pois as diferenças de valores culturais e idiomáticos podem levar a que, sem querer, se possa ferir susceptibilidades e não só. Ainda que este ponto vá de encontro ao exposto pela literatura, os entrevistados salientam o contato com estudantes de outras nacionalidades na mesma situação como um fator de aprendizagem, motivação e de ajuda recíproca. Ao serem constituídas por várias nacionalidades diferentes, as classes de instrumentos de sopro de metal tornam o aluno menos estranho aquando da sua integração, pois o processo pelo qual passará não será de

todo desconhecido dos seus colegas, podendo (o que efetivamente acontece na maior parte dos casos) os colegas mais experientes ajudar no sentido de tornar a integração dos novos alunos mais fácil. Ao haver tanta riqueza e diferença cultural, o novo aluno não se sentirá propenso à exclusão, pelo que este se traduz num ponto favorável à sua adaptação ao meio. Tal diversidade cultural está também refletida na prática musical, particularidade que os entrevistados reconheceram nos seus colegas de estudos e nas respetivas particularidades culturais. Alguns estudantes falam em choque cultural quando confrontados com a cultura alemã, o que podemos retratar como uma constatação de diferenças valorativas nas culturas portuguesa e alemã percebidas pelos mesmos. A menção do número relativamente reduzido de alemães nas instituições de ensino, não é para nós de todo claro, pois não encontramos uma fundamentação para tal; podemos apenas mencionar que a alta competitividade de acesso a estas Universidades de música representa uma dificuldade não só para alunos estrangeiros como também para os alemães.

A referência à adaptação dos estudantes a outras práticas musicais leva-os a mencionar a música de câmara (em grupo) como uma atividade em que tal processo é mais notório, sendo necessária uma constante adaptação dos seus elementos. Contudo, é referida uma direção geral dos estudantes em procurarem seguir as ideias praticadas no país onde residem, a Alemanha, indo ao encontro do exposto na revisão da literatura, isto é, que os estudantes de música poderiam beneficiar de tal aproximação musical e, consequentemente, cultural. Ainda que tais benefícios não estejam aqui explícitos, a vontade de seguir tais modelos está presente, o que nos sugere a expectativa de um benefício por tal mudança.

Uma observação que nos surpreendeu foi a apresentada por um entrevistado ao dizer que a classe era “gerida” por alunos alemães. Ainda que tenhamos sido surpreendidos por tal observação, devemos sugerir que tal se deve a necessidades organizativas que tornam a gestão da classe no contexto da instituição de ensino mais fácil quando a comunicação é feita com um domínio maior do idioma o que, havendo uma maioria oriunda de países estrangeiros, poderá ser facilitada (a gestão) se for feita por alunos alemães.

Quanto aos apoios a estudantes portugueses, um tópico no qual a revisão da literatura não foi muito desenvolvida, os entrevistados referiram que no que toca à integração académica não havia uma necessidade de apoios especiais pois este processo

decorria das normais atividades da escola. Como referimos anteriormente, este processo poderá ser facilitado pela ajuda prestada pelos alunos mais experientes da classe que, tal como os estudantes portugueses, já passaram pela mesma situação. Os entrevistados referem mesmo a ajuda dos alunos mais experientes como um dos apoios mais valiosos na nova etapa de estudos, referindo ainda a diferença entre os meios académicos português e alemão, em que no primeiro a quantidade de alunos estrangeiros é muito mais reduzida que no segundo. Este efeito pode evidenciar uma maior dificuldade no sentido inverso, ou seja, de um estudante estrangeiro que venha estudar para uma instituição portuguesa, dados os poucos casos de adaptação existentes. A referência de um terceiro país de estudos entre as experiências em Portugal e na Alemanha, vivenciada por parte de um dos entrevistados, apresenta uma situação não prevista nesta investigação, devendo ser mencionado que, tal como o mesmo entrevistado refere, as dificuldades iniciais de adaptação a um país de estudos diferente do seu já foram em parte ultrapassadas com a primeira experiência. Igualmente o facto de (como afirma) permanecer muito pouco tempo na escola, poderá ser limitativo no contexto da experiência académica observada por esta investigação.

Apoios indiretos referidos pelos alunos relacionam-se com o valor das propinas na Alemanha que consideram ser um fator de motivação para os estudos no estrangeiro dado que, sendo um valor muito mais baixo ao praticado em Portugal, permite um alívio de encargos financeiros, fazendo com que os alunos se possam preocupar menos com a sustentabilidade dos seus estudos e mais com o seu desempenho académico. Para além deste ponto que já tinha sido referido na exposição dos destinos de estudos, os alunos referem outros apoios prestados como a oferta (em certos casos) de cursos de alemão, existindo muitos concursos de bolsas publicados e aos quais os alunos podem candidatar-se. Ainda que os estudantes não sejam unânimes quanto às bolsas de estudo, devemos referir o facto de se poderem encontrar em instituições de ensino diferentes e que estas possam ser geridas de maneira diferente, ou seja, o acesso a bolsas ou publicidade às mesmas pode ser feita de maneira diferente. Sendo os apoios financeiros um tema não abordado pela revisão da literatura, devemos guiar-nos pela conclusão geral dos entrevistados de que existem definitivamente mais apoios deste género na Alemanha do que em Portugal. Cumulativamente são mencionados pequenos trabalhos propostos aos alunos pela instituição de ensino na Alemanha (aos quais corresponde uma remuneração), representando isto uma abordagem ao mercado de trabalho que permite não só aos alunos



ganharem experiência, como terem alguma fonte de financiamento dos estudos e aprender como funciona o mercado de trabalho a nível musical. As opiniões foram ainda um pouco divididas acerca das condições físicas e organizativas das instituições de ensino nos dois países, variando apenas entre uma igualdade de competências e facilidades, e uma ligeira melhoria de condições no lado alemão, sendo este tema também pouco retratado na literatura revista.

### **3. Novos valores: perceção e confrontação**

#### **3.1. Reconhecimento do interesse e do conhecimento dos estudantes portugueses acerca da cultura alemã**

Confrontados com a nova cultura em que se inserem, os entrevistados afirmam querer aprender o idioma alemão e concentrarem os seus esforços nesse sentido. A exceção a esta regra é um estudante que apenas se concentrou em aprender o necessário para aprovar o exame obrigatório, passado o qual deixou de tentar aprender ativamente. Esta postura contrasta com os restantes estudantes, os quais afirmam haver benefícios na aprendizagem do idioma, não só para poder ter contato com os alemães, mas também para não se tornarem casos de exclusão. Como retratam alguns entrevistados, alguns colegas desvalorizam a aprendizagem do idioma e restringem-se ao ambiente de casa, não se apercebendo das possibilidades existentes, ficando por isso com uma ideia negativa da experiência de estudos no estrangeiro. Para além de ativos na aprendizagem do idioma, grande parte dos entrevistados afirma aproveitar a realização (pelos mesmos) de concertos pelo país para visitar e conhecer a cultura, bem como visitar museus e locais históricos, sem esquecer a audição de concertos por orquestras de eleição, ações estas denotadoras de uma vontade de conhecer a cultura alemã. Em similaridade com o exposto na revisão da literatura, também os entrevistados acreditam no idioma como plataforma essencial de conhecimento da cultura e dos hábitos e costumes da sociedade em que se inserem. O domínio do idioma por parte dos entrevistados era, no momento das entrevistas e segundo os mesmos, de um nível que já lhes permitia sentirem-se conhecedores da cultura envolvente e comunicar sem grandes dificuldades, sentindo-se confortáveis na sua situação de estudantes num país estrangeiro. Apesar de os estudantes constatarem uma rotina repetitiva entre a casa e a instituição de ensino, estes acreditam já entenderem um pouco do

que dizem ser a “história e o pensar” alemães. Tal como exposto na revisão da literatura, o processo de adaptação deveria incluir a aprendizagem do idioma, o qual encerra em si muitas envolventes históricas e socioculturais, levando a uma adaptação aos valores alemães e a uma integração social mais fáceis. Neste contexto, um entrevistado salienta a necessidade - como intérprete - de conhecer mais sobre a cultura de compositores, história e cultura para que possa abordar a sua performance com mais propriedade. Esta ideia parece-nos confluir para o exposto no nosso estudo, uma vez que “[...] *music is a part of culture, culture moves through time, and thus through music we can approach certain kinds of history.*” (Merriam, 1964:280). No entanto, o mesmo entrevistado refere na entrevista que não tem o hábito de ir a programas culturais (museus, eventos culturais alemães) o que contradiz a necessidade expressa que tem como intérprete. Acreditamos, contudo, que com o desenrolar da entrevista, o estudante se possa ter sentido alertado para esta situação. Os restantes entrevistados afirmaram ser muito importante conhecer a cultura em que se inserem apesar de (tal como a própria cultura natal) não a conhecerem totalmente. Esta linha de pensamento vai de encontro ao exposto na revisão da literatura, na qual valorizámos o interesse na cultura como um passo importante para uma adaptação aos valores propostos pela comunidade artística da sociedade. Não menosprezamos o facto de se dever conhecer a fundo os compositores para melhor interpretar as suas obras, como confirma João de Freitas Branco (2005), “Ninguém deixará de reconhecer que os conhecimentos biográficos relativos a compositores podem afectar poderosamente a fruição das suas obras.” (p.44). Neste contexto, também o exemplo de Blacking (1973) é elucidativo, pois revela uma proximidade maior com o compositor por parte daqueles que partilham da sua cultura: “*To someone who has been immersed in the culture of the composer, the sounds Britten uses and the contrasts he makes between them can be heart-rending and poignant.*” (Blacking, 1973:66), ideia que é igualmente partilhada pelos entrevistados. Apesar de esta proximidade dar um carácter (eventualmente) mais fidedigno a uma interpretação, não acreditamos que esta deverá ser limitativa, pois outras abordagens poderão ser igualmente válidas. A questão parte, portanto, da maneira como as culturas apreciam a arte, e neste ponto Valerie Peters é bastante elucidativa ao citar Geertz, pois afirma:

“The arts reflect the culture ‘out of which they come’ and they embody ideas in cultural processes and products, reflecting the ways of thinking of a local community” (Geertz, 1983,

p. 119). The arts, including music, communicate these ideas visibly, audibly, and tangibly. By analysing symbolic art forms, a communicative system, we can interpret how a community thinks and uncover the cultural beliefs and values that are important to its members (Geertz, 1983).

(Peters, 2014:137)

Portanto, a partir de um meio diferente a apreciação musical varia, refletindo as maneiras de estar e pensar (associando-se, de certo modo, à perspetiva da nacionalidade de Nunes atrás mencionada). Por isso prossegue a mesma autora,

Music cannot be understood without knowledge of the social and cultural context of a people. I believe that understanding a world music culture means studying the music from a particular perspective, focusing on what the music does in the culture, its use and function.

(Peters, 2014:140)

Mesmo que as perspetivas de análise sobre o reflexo de maneiras de estar e pensar nos queiram fazer focar apenas na chamada “*world music*” para sentir os efeitos de estruturas sociais e culturais e a função da música na sociedade, devemos olhar para o seio da nossa sociedade ocidentalizada onde as diferenças culturais, ainda que a um nível menos visível, também são determinantes. A cortina existente entre os países que impõem o cânone ocidental e os periféricos, fazem os últimos estarem numa relação de subalternidade (de Sousa Santos, 2002a), continuando estes entendidos como ocidentais, mas não tanto que possam ser valorizados equitativamente segundo os padrões vigentes. A eventualidade de ser difícil compreender as pequenas diferenças culturais dentro da própria Europa Ocidental (e ocidentalizada) e de mesmo negar essas diferenças (por acreditar pertencer ao grupo “ocidentalizante”), pode comprometer o discernimento de tais realidades e considerar como irrelevante tais diferenças no meio musical. Não queremos assumir uma postura fatalista e determinante com este estudo, mas as evidências apontam para que o “conhecer, absorver e praticar” (como referido pelos entrevistados) das influências culturais possa facilitar a entrada e fixação dos estudantes portugueses num meio musical profissional diferente.

Relativamente à integração dos alunos no ambiente escolar e na sociedade, estes são processos percebidos e realizados de forma individualizada. Por outras palavras, cada estudante representa um caso específico com características únicas e a sua adaptação será por isso mesmo diferente da de qualquer outro estudante, ainda que possa ter alguns pontos em comum. Nas palavras dos entrevistados, a integração no meio social é algo que demora muito tempo, algo para o qual alertámos na revisão da literatura, nomeadamente a

morosidade e complexidade do processo de adaptação. Porém, um entrevistado menciona o período de um ano como o tempo necessário para se sentir minimamente integrado, o que constitui para nós um dado novo. Mesmo não conseguindo ser precisos no tempo necessário a uma satisfatória adaptação ao meio, e com isso suportar a ideia apresentada pelo entrevistado, devemos considerar como provavelmente válida tal afirmação, visto ser um período que permite o domínio de um nível essencial do idioma e o conhecimento básico da cultura. A questão que surge é, naturalmente, se a adaptação dos alunos ao meio social e cultural conseguiria ser feita na sua totalidade durante o período de estudos no estrangeiro. Sendo o processo de adaptação algo tão subjetivo e individualizado, acreditamos que seja dificilmente mensurável, bem como a sua evolução dependeria do investimento do aluno nesse sentido. Acreditamos que mais importante que uma adaptação perfeita, a vontade e empenho dos estudantes em se integrarem pode ser a chave para que os resultados sejam notórios. Tal é suportado por outra ideia dos entrevistados que afirmam ter um apoio maior da comunidade envolvente quando notam o esforço que fazem em se integrarem. Neste sentido é referida a aprendizagem do idioma como a parte mais importante da integração no meio, pois permite o diálogo e o entendimento de envolventes particulares dos meios social e cultural alemães. No que toca à integração académica, os estudantes abordaram a multiculturalidade nas instituições de ensino como um fator que ajuda a que não ocorra um processo de exclusão, visto que os estudantes não se sentem numa situação única no contexto académico. Tal envolvente multicultural já tinha sido exposta anteriormente mas veio a ser confirmada com o exposto pelos entrevistados. O diferente carácter dos cidadãos alemães foi algo também focado, mas sobre o qual não podemos tecer qualquer consideração baseada na literatura revista, percebendo que as diferenças culturais se mostraram evidentes no contato com os alemães, tendo sido uma experiência categorizada de diferentes formas pelos estudantes.

### **3.2. Adaptação e integração dos estudantes**

Se nos focarmos diretamente no âmbito da adaptação a nível musical, notamos que os entrevistados são bastante claros e concordantes na opinião de que há uma mudança a ser operada nas suas próprias maneiras de tocar para que se identifiquem com os valores praticados. Tanto os estudantes mais experientes no meio profissional como os menos

experientes ressaltaram a importância de operar tais adaptações e que tais mudanças provêm de um conhecimento cultural mais aprofundado, referindo que tal é necessário para singrarem num país onde querem vir a trabalhar. Um ponto que surgiu com interesse foi a igualdade de oportunidades entre alemães e estrangeiros percebida por um dos estudantes. Sendo uma constatação isolada, torna-se impraticável assegurar a validade de tal consideração, uma vez que houve alguns indícios na revisão da literatura de que havia alguma discriminação nas audições, tendo igualmente outro entrevistado realçado o racismo por vezes existente na Alemanha. Dadas tais contraditórias constatações, pode ser de todo o interesse averiguar numa futura investigação a questão da igualdade de oportunidades.

Outro caso que sobressai da homogeneidade de opinião dos restantes entrevistados, define as ligações a Portugal como muito mais fortes que a possibilidade de integrar-se na Alemanha, apesar de o participante se sentir cómodo nesse país: “[...] a minha ligação com Portugal é mais forte do que isso... sem comparação... [...] sinto-me bem aqui [...] não me sinto tão bem como em Portugal mas não me sinto desconfortável aqui” [E2]. Porém, este entrevistado volta a contradizer-se quando reconhece: “[...] sinto que estou a abdicar de algumas coisas mas em prol de outras, que neste caso é o nível cultural/musical” [E2]. Este interesse na música/cultura alemãs, mas ao mesmo tempo o seu distanciamento das mesmas perante a negação da integração revela-se contraditório, ainda mais se tivermos em conta que o mesmo afirma mais tarde que: “[...] o meu foco neste momento não é tão no meio académico, mas integrar-me no mercado de trabalho” [E2], o que vai ao encontro do facto de não passar muito tempo na escola, como pronunciado pelo mesmo anteriormente. Tal opinião parece contrastar com o resto dos entrevistados, podendo-se dar o caso de que a ideia de integração pelos vários entrevistados tenha uma conotação bastante diferente. Acreditamos que a interpretação da pergunta por parte do mesmo entrevistado possa ter sugerido uma recusa da sua identidade portuguesa para a sua integração no meio alemão, o que não era o objetivo da questão, nem tampouco o quisemos afirmar na revisão da literatura. Aquilo que defendemos neste trabalho é a aproximação à cultura e sociedade alemãs como plataforma para entender e integrar-se nesse meio, não abdicando da sua identidade portuguesa. Temos que remeter para a afirmação de Emmanuel Nunes já referida, que não recusa sentir-se português, mas que a sua aparente integração no meio o influenciou de forma determinante. De facto, a

aprendizagem da linguagem musical é muito influenciada pelos contextos sociais e culturais, e mesmo sendo a influência do meio sociocultural muito forte do ponto de vista da formação do indivíduo, o conjunto de vivências únicas do mesmo, tornam a sua percepção cultural também singular. Contudo, tais diferenças não são tão significativas quando avaliadas dentro de uma população culturalmente homogênea, como afirma Nattiez citado por Campos:

[...] segundo Jean-Jacques Nattiez [...] cada um reage a uma obra musical de acordo com as respectivas idiossincrasias, anteriores experiências e recordações. Apesar disso, Nattiez reconhece que, numa população culturalmente homogênea, as reacções provocadas pela música são relativamente estritas, sendo possível identificar relações estatisticamente válidas entre diversos fragmentos musicais e as formas como são interpretados ou os seus respectivos significados.

(Campos, 2007:83).

Neste contexto, apesar da singularidade dos indivíduos, as suas diferenças são menos notórias numa população culturalmente homogênea, o que vai ao encontro do defendido no nosso estudo. Também o estudante deverá querer dizer que não pretende renunciar às suas origens, o que acreditamos ser igualmente a postura dos outros entrevistados, de forma semelhante ao enunciado pelo compositor, o qual tampouco renuncia à herança cultural, mas afirma que a adaptação a um meio diverso deve ser conseguida como meio de facilitação do sucesso profissional.

Os entrevistados mostraram todos uma abertura a novas abordagens culturais, o que se mostra imprescindível no caso em questão, pois só assim podem objetivar uma adaptação ao meio em que se inserem. A necessidade de estar aberto ao diálogo intercultural mostra-se como fator fundamental das relações interculturais o que, segundo a literatura revista, pode ser um fator decisivo no sucesso do desenvolvimento cultural do indivíduo na nova sociedade. O contato com a comunidade portuguesa por parte dos estudantes portugueses foi algo para o qual a revisão da literatura não foi especialmente direcionada. Pretendemos saber a relação dos entrevistados com a comunidade portuguesa para conseguirmos assim perceber a disposição dos estudantes a envolverem-se com uma cultura diferente da sua, prescindindo de um contato constante com a cultura natal, o que poderia ser impeditivo de uma adaptação mais efetiva. Esta ideia tem por base o facto de conseguirmos reconhecer as características e as diferenças da nossa própria cultura pelo afastamento, ou seja, conhecendo outras culturas mais profundamente, como já

mencionado anteriormente. Fixando-se o indivíduo numa esfera de ligações constantes à sua cultura natal, esta poderá turvar o discernimento de nuances culturais. Os entrevistados reconheceram que não tinham um interesse especial em manter o contato com a comunidade portuguesa na cidade/país onde vivem, apenas pretendem um contato mais ou menos regular (dependendo dos casos) com colegas portugueses estudantes de música na mesma situação. As razões evocadas prendem-se sobretudo com os árduos períodos iniciais em que o choque cultural é maior, sendo uma outra razão a dificuldade em manter conversações constantes em língua estrangeira o que, não tendo o hábito de o fazer, pode ser uma atividade deveras desgastante. Já tendo nós evidenciado a importância do contato com alunos mais experientes no novo meio como forma de integração, também os estudantes portugueses na mesma situação poderão beneficiar de ajuda mútua. A homogeneidade das opiniões nesta temática leva a crer que esta pode ser uma prática benéfica no sentido de aliviar o distanciamento de casa (terra natal) e conseguir uma motivação decorrente do contato com estudantes conterrâneos na mesma situação. O comentário que merece a nossa especial atenção é o de um entrevistado que refere o contato com a comunidade portuguesa como não sendo benéfico, quando este passa a ser uma constante. O entrevistado frisa que sendo o objetivo a permanência no país (Alemanha), trabalhando e desenvolvendo a sua vida particular numa instituição cultural alemã, convém que o contato com a sociedade alemã seja tanto maior pois será nesta comunidade que desenvolverá não só a sua atividade artística mas também as suas relações sociais. Esta ideia vem de encontro ao exposto na revisão da literatura e que indicava a necessidade de o indivíduo se envolver no meio social e cultural do país de acolhimento, para que pudesse absorver as particularidades do meio. As nossas experiências ficam gravadas mesmo que inconscientemente e serão refletidas em movimentos, incluindo aqueles de produção musical. Assim, a necessidade de contactos e experiências no seio de uma nova cultura poderão ter um grau de afetação importante aquando da abordagem musical:

All our experience leaves a residue with us, a trace, a representation which may not enter consciousness but can be activated in other situations. [...] They haunt our nervous and muscular systems. Any new movement, thought or feeling occurs in the context of our personal and cultural history and is made possible by reference to the residual schemata of many similar experiences.

(Swanwick, 2002:20)

Para além disso, ao ter a expectativa de viver – e trabalhar - no novo país, o estudante deve ter em conta que terá que se integrar no seio de uma instituição cultural (e de cariz social) que é a orquestra, na qual terá que desenvolver relações pessoais e artísticas, almejando fazer parte da unidade estética e social que é a orquestra. Tais pontos, ainda que focados anteriormente na revisão da literatura, mostram-se agora refletidos nas palavras dos entrevistados, dando sentido ao exposto no trabalho de investigação.

### 3.3 Constatação de diferenças culturais

Do conjunto de entrevistados, dois – representando assim vinte por cento do total – não salientaram diferenças entre as práticas orquestrais nos dois países, sendo que um deles mostrou numa fase posterior da entrevista encontrar algumas diferenças entre as práticas portuguesa e alemã, pelo que podemos evidenciar uma eventual confusão gerada pela questão colocada na entrevista.

A revisão da literatura focava as diferenças nos panoramas orquestrais dos dois países, em que o caso alemão tinha uma estrutura de orquestras a nível nacional muito definida, enquanto que o caso português se caracterizava por uma instabilidade no que toca a orquestras sinfónicas. Derivado deste ponto, refletimos acerca das condições dadas aos músicos de ambas as culturas orquestrais e das suas políticas de recrutamento, bem como das tradições musicais e do ensino especializado da música. Partindo unicamente das condições físicas e institucionais realçadas na revisão da literatura, não nos será possível traçar uma descrição das práticas a nível sonoro – o que se torna de complexa definição visto a intangibilidade dos conceitos sonoros -, apenas discernir algumas propensões das orquestras nos dois países. Assim sendo, havendo uma maior estabilidade institucional (não só momentânea mas ao longo da História) no lado alemão e havendo uma longa tradição de música orquestral e do ensino da música, o desenvolvimento de técnicas e do conceito sonoro parece poder ocorrer com maior facilidade o que, somando à longa tradição do ensino da música e à grande atividade cultural (e densidade orquestral) fomenta o desenvolvimento musical. Assim, podemos compreender as considerações dos entrevistados quando afirmam que existem diferenças de sonoridade e na prática orquestral. Isto é espelhado numa procura de cores (descrição dos entrevistados) no que toca à cultura alemã, por outras palavras, uma abordagem com profundidade, a qual poderá



estar refletida numa longa e estável tradição de prática orquestral, contrapondo ao lado mais tecnicista explicado pelos entrevistados sobre a vertente portuguesa. A ideia geral de que o trabalho orquestral na Alemanha é mais aprofundado, é suportada pelos entrevistados segundo a tradição orquestral alemã, não sendo tão frequentemente a diferença de nível de execução a razão apontada, havendo casos de entrevistados que salientam uma igualdade de capacidade e talento em ambos os países, para que seja clara a diferença unicamente na abordagem. Um ponto interessante que convém desenvolver, é o facto de um instrumentista já considerar o ensino em Portugal do seu instrumento específico como germanizado, pelo facto de os seus professores já terem tido influências de estudos na Alemanha, sendo contudo surpreendido com mudanças que viria a ter que operar no seu tocar ao chegar ele mesmo a este país. Refere que ainda que tenha uma influência do professor (também ele tendo estudado da Alemanha) por forma a se desenvolver musicalmente no sentido exposto, as diferenças culturais e estético-musicais com que se deparou levaram-no a crer que as diferenças ainda eram grandes. Esta ideia leva-nos a concluir que não só a influência do professor é importante, como a envolvente musical e cultural pode ser um passo determinante, pelo que o conjunto das possibilidades pode ser a chave para uma adaptação mais eficaz.

Ao falarmos de conceitos intangíveis como o som, deparamo-nos com dificuldades de descrição de uma realidade, cuja importância neste tema é incontornável. As referências a cores e tamanhos sonoros, bem como outras adjetivações, surgem pela forma de metáfora, pois tentamos descrever algo que não vemos nem tocamos por comparação a bens materiais, ou pelo menos tangíveis. Ao descrever um som por palavras, estamos a adjetivar segundo uma perspetiva pessoal e com influências culturais. Esta ideia pode refletir-se numa perceção culturalmente diversa de um conceito pela sua descrição, sendo que, tal como abordado na revisão da literatura, a qualidade sonora será apreciada segundo valores culturais e sociais vigentes e desenvolvidos no meio. Daquilo que nos é possível analisar das entrevistas realizadas, estas vão ao encontro de Cook (1998), quem afirma que “[...] *all descriptions of music involve metaphor*” (p.69). Se fizermos um exercício mental e tentarmos descrever um som, iremos descrever se este é alto ou baixo, escuro ou claro, pesado ou leve, tudo características físicas, as quais utilizaríamos para descrever um objeto ou pessoa. Isto pode ser percebido nas afirmações dos entrevistados, que tentam constantemente caraterizar sons e interpretações por comparação com outros sentidos que

não o auditivo, por via da metáfora. Neste sentido, também a atribuição do conceito de "virtuelle Person" (pessoa virtual) por Prancutt & Kessler (2006) é particularmente interessante, por descrever a relação estabelecida entre o indivíduo e o fenómeno musical, que seja como ouvinte ou intérprete, assemelha-se à relação interpessoal (p.5). Lawrence Kramer, na sua obra *Interpreting Music* (2011), aborda este mesmo conceito da metáfora na música, o qual é do nosso interesse. Nas palavras do autor, "*Metaphors do not represent. They comment, transform, and reticulate; they reveal and conceal; they complicate and refine. In short, they act.*" (p.88). Podemos entender a metáfora como um primeiro nível interpretativo e que, por si só, já condiciona a interpretação musical pela descodificação dos valores que é feita neste processo. Usar este processo é também criar valores, ou pelo menos incuti-los na música. Isto porque a metáfora encerra em si uma influência cultural sobre a descrição sonora. Convém citar na íntegra mais um excerto da obra de Kramer que, apesar da sua extensão, vale a sua leitura:

First, statements about musical meaning are not empirical hypotheses. As interpretive statements, they belong to a distinct, distinctive sphere of concepts and practices not beholden to empirical standards of truth. Interpretive statements ascribe meanings in the hope of forming metaphors of truth.

Second, musical meaning is not a theoretical construct. It is an everyday reality, a true common practice. Musical meaning is something we have long had trouble thinking about but no trouble at all living with.

Third, metaphorical language is not vague — but neither is it precise. These traits have little bearing on its function, which is to bridge the gap between different spheres of being or awareness. With music, this bridging connects a body of sound to the full array of its worldly circumstances, be they social, psychological, cultural, political, material, or historical. These spheres are not really separate, but it often takes metaphor to undo the illusion of their separateness.

(Kramer, 2011:88)

Não se pode deixar de concordar com as características deste processo como descritas pelo autor. A interpretação segundo um processo comparativo como o é a metáfora, evoca não só a comparação através de sensações extramusicais, como implica igualmente o uso de uma linguagem que tende a ser naturalmente carregada de valores culturais. A metáfora, tal como usada na música de forma implícita e involuntária, revela especificidades culturais e diferenças no seio de um mesmo meio, como o da música Clássica. Tal ideia vai de encontro ao exposto pelos entrevistados no nosso estudo, que descrevem as suas aprendizagens e as diferenças constatadas através de perceções pertencentes a outros sentidos. Ainda que a utilização da metáfora possa servir para estabelecer o diálogo musical e ligar culturas, esta mesma metáfora desvenda as diferenças

entre práticas musicais que de outra forma podem perceber-se como semelhantes. O mesmo pode ser encontrado nas palavras de Cook:

[...] to be sure, music can establish a point of connection between cultures. But it cannot abolish cultural difference at a stroke. At best it might be seen as a vantage point for becoming better aware of cultural difference; after all, differences stand out best against a background of similarity. Translated into terms of music, then, Bernard Shaw's dictum about Britain and America being separated by a common language might apply to the whole world.

(Cook, 1998:127)

Por isso mesmo, e voltando à referência de um entrevistado à germanização do ensino de um instrumento em Portugal, esta poderá ser em parte influenciável pelo professor, faltando a envolvente cultural, que poderá ser o complemento necessário a uma melhor adaptação a tais conceitos estético-musicais. Por outras palavras, o meio envolvente representa um fator de grande importância no desenvolvimento e aprendizagem do aluno.

Outro ponto de interesse levantado pelo mesmo entrevistado, reflete a instabilidade orquestral descrita na revisão da literatura: o facto de ser difícil definir um “som português de orquestra”, quando tal conceito orquestral na Alemanha é bastante claro, diz o mesmo. A diferença estará na tradição orquestral alemã que sempre gozou de uma estabilidade que permitiu o desenvolvimento artístico contínuo, algo que se mostra crucial e refletido nas palavras de Sebestik (2010), que mencionava as dificuldades de integrar uma orquestra recentemente formada em Portugal, sem que os seus elementos tivessem uma rotina de tocar nesse conjunto e, como também referiu o maestro Swarowsky (1979), para não haver flutuações de nível na orquestra, os novos membros deveriam ser escolhidos com cuidado para que não afetasse a unidade estético-musical da orquestra. Se a diferença de alguns novos elementos pode ser notória, a constante dissolução e criação de orquestras pode mostrar-se prejudicial ao desenvolvimento de uma cultura orquestral própria. Uma ideia que descreve a diferença de abordagens, como referido por um dos entrevistados, caracteriza a cultura orquestral portuguesa como uma mistura de conceitos, por contrapartida à cultura alemã que indica ser definida (ainda que estejam abertos a novas abordagens, desde que o resultado soe de maneira uniforme, tal como pronunciado por um entrevistado). Tal afirmação é bastante pertinente no contexto da revisão da literatura devido à constante emigração artística para Portugal aquando da formação das orquestras no século vinte. Quanto à definição do conceito alemão, esta parece bastante credível,

salientando a abertura a novas práticas, o que poderá significar que existe a possibilidade de desenvolver o conceito sonoro orquestral desde que este soe de forma homogênea. Porém, tal pode ser uma mudança menos significativa que noutros contextos culturais, pois – tal como nos diz o entrevistado – torna-se mais razoável que um novo membro se adapte ao conceito praticado pelos restantes elementos da orquestra e não o inverso, para que esta (orquestra) continue a soar de maneira uniforme. Recorrendo à ideia exposta por Stallings (2012), de que a valorização (estética comum) da arte se torna mais difícil de observar com uma maior diversidade social, podemos fazer uma analogia à envolvente orquestral em que uma estética musical uniforme será mais difícil de atingir com uma diversidade de abordagens dos seus elementos. Assim, não queremos dizer que as orquestras estejam fechadas a novas possibilidades nem a elementos estrangeiros, apenas que favorecem uma natural semelhança estético-musical com a praticada pela instituição, tal como observada pelos autores mencionados em epígrafe. Não menos importante é o facto de na Alemanha residirem vinte e cinco por cento das orquestras sinfónicas a nível mundial, pelo que perante um número tão grande e num país tão vasto, algumas diferenças podem ser notórias. A acrescer a esta realidade está o facto de a Alemanha ter sido organizada em toda a sua história por regiões, cada uma delas com as suas tradições e particularidades. Isto poderá esclarecer o facto de um entrevistado realçar as diferentes práticas mesmo dentro da própria Alemanha. Contudo, uma vez que tal facto não foi mencionado por mais nenhum entrevistado, devemos partir do princípio que tais diferenças se encontram dentro do âmbito do que é esperado dentro da cultura, obedecendo a um padrão musical indissociavelmente alemão, dando coerência às suas práticas e tradições. Esta ideia vai ao encontro do defendido por Merriam (1964), que afirma que as mudanças são constantes na experiência humana e que a cultura tampouco escapa às dinâmicas de mudança. Porém, a cultura é em si também estável, no sentido de não mudar rápida e facilmente (Merriam, 1964:303). O mesmo autor acrescenta que:

This assumption that music has a basic internal stability seems to be reasonable when viewed against the general theory of culture. It is assumed that every culture operates within a framework of continuity through time; while variation and change inevitably occur, they do so within that framework unless the culture is disturbed by some form of what has been called historic accident (Herskovits 1948:588-93).

(Merriam, 1964:305)

Assim sendo, acreditamos que, apesar das variações que possam ocorrer dentro de uma dada cultura – como exposto pelo entrevistado -, estas serão pequenas variações dentro de um padrão cultural alargado. No entanto, seria interessante que se desenvolvesse o estudo dentro do próprio país (Alemanha) para perceber qual a amplitude exata das diferenças e as suas implicações.

A unanimidade dos entrevistados, ao descrever o panorama orquestral alemão, identifica-se com a literatura revista, descrevendo uma paisagem orquestral muito densa e com raízes históricas muito antigas, sendo a sua importância social muito grande. Tal fenómeno é refletido na adesão do público aos concertos e récitas de ópera, o que representa para os músicos uma motivação acrescida no meio alemão.

Um dos entrevistados realçou o nível dos instrumentistas das cordas como uma das maiores surpresas da sua experiência na Alemanha. Referiu que a diferença no nível de execução era mais contrastante nesta família de instrumentos que nos sopros, evocando uma maior tradição de instrumentistas de sopro em Portugal, oriundos nomeadamente das bandas filarmónicas. Do que pudemos recolher na revisão da literatura, a necessidade de instrumentistas nas orquestras prendia-se maioritariamente com os músicos das cordas e não tanto com os sopros, pelo que as bandas filarmónicas e as bandas militares sempre foram responsáveis pela formação destes músicos. O ensino da música em Portugal tampouco gozou de uma estabilidade como a existente no meio alemão no século vinte, pelo que a formação de instrumentistas de cordas possa ter sido mais afetada em Portugal. Quanto às oportunidades de trabalho, estas estão relacionadas com a quantidade de orquestras existentes, sendo que naturalmente os entrevistados concordaram com a existência de mais oportunidades no lado alemão.

Um ponto sobre o qual não temos uma resposta concreta, é a afirmação de um entrevistado ao evidenciar o potencial igualmente elevado nos dois países, mas acrescentando que em Portugal alguns jovens ficam prejudicados pela sua falta de formação teórica e cultural. Não estando nós na condição de avaliar os estudantes dos dois países, torna-se inoportuno discutir esta afirmação com propriedade, podendo ser apenas referida a diferença na quantidade de oferta cultural existente que permite uma maior frequência de eventos no lado alemão, elevando os níveis de exposição à cultura.

Um dos entrevistados, que se destacou por não encontrar diferenças nas práticas orquestrais, revelou ainda que a tradição alemã de orquestra se reflete sim no respeito e

reconhecimento pelo trabalho, algo que pode ser percebido pela dimensão que as orquestras representam nos dois países. O entrevistado que afirmava não encontrar diferenças nas práticas orquestrais acaba por descrever que apenas a nível atitudinal e de empenho não encontrava diferenças, completando que a nível de práticas interpretativas há diferenças evidentes. Quando abordados acerca da prática orquestral, o objetivo não era averiguar o empenho e atitude dos músicos em ambos países mas sobretudo o conceito estético-musical que sobressairia de cada cultura. Assim sendo, podemos constatar que apenas um entrevistado não reconhece diferenças na prática orquestral. A atitude e responsabilidade em si podem não ser diferentes entre as duas culturas, mas o conceito musical sim pode variar, sendo provavelmente a principal variável da prática orquestral.

Os entrevistados realçam igualmente a acessibilidade dos concertos de música Clássica na Alemanha, o que será facilmente justificável tendo em conta a densidade de orquestras na Alemanha que pretendem servir todo o país, sendo que em Portugal o número de orquestras sinfónicas a servir o país é bastante reduzido, o que torna naturalmente a frequência de concertos menos acessível (aqui as orquestras regionais colmatam as lacunas da música Clássica em Portugal, ainda que não tenham dimensões de origem sinfónicas). Também o facto de existirem relativamente poucas orquestras em Portugal leva a que o trabalho como freelance (independente) seja muito difícil, pois os músicos veem reduzidas as possibilidades de colaborarem com as orquestras, ainda para mais sendo o número tão reduzido. Por esta mesma condição podemos justificar o diferente reconhecimento do músico freelance nos dois países, destacado por um entrevistado como a mais notória das diferenças. O reconhecimento da música Clássica é também revelado pela adesão do público e pelas faixas etárias destacadas nas plateias, dizem os participantes. Este é um dado novo para a investigação pois não tinha sido focado na revisão da literatura e pode ser justificado por outro dado introduzido pelos entrevistados, que afirmam existirem mais projetos educativos por parte das orquestras no lado alemão, chegando às camadas mais jovens da sociedade e cativando desde cedo um público jovem, perpetuando o valor cultural das orquestras. Este reconhecimento e tradição de frequência de concertos é explicado por um entrevistado ao afirmar que as orquestras nunca foram uma presença constante na cultura portuguesa. Quanto aos projetos educativos, gostaríamos de frisar a perspetiva de Valerie Peters:

Musical practices are inseparable from the underlying beliefs and values of a particular cultural group.

Therefore, songs and musical elements such as sounds represent concepts, ideas, and feelings of a culture. They objectify culture by operating as symbols to construct and transmit meaning. Meanings and worldviews are shared by members of the same cultural group. [...] Therefore, cultural products such as music reflect the mental processes, the way a group thinks, and the context of a local community culture.

(Peters, 2014:143)

Sendo a música o reflexo das práticas sociais, contendo um valor histórico e cultural, esta deve ser cultivada e apresentada como parte da herança cultural aos mais jovens, não se apartando da sociedade a que pertence, nem se resignando à prática de concertos. A música Clássica apresenta maneiras de pensar e ver o mundo do ponto de vista da cultura integrante, pelo que a sua ausência na educação de uma sociedade seria perder parte da mesma cultura. Não menos importante é o facto de atualmente todas as formas de arte ou entretenimento chegarem aos jovens, tal como o deve fazer a música Clássica, pelo que os jovens poderão beneficiar de um contacto e uma aprendizagem mais estimulantes através destes programas de orquestra. Ainda da mesma autora queremos deixar uma última ideia que remete para a importância da relação das orquestras com a educação, tal como exposto pelos entrevistados:

Art and music meet a social need, and they are integral to the cultural practices of a community. While this may seem evident to many people in the profession, it becomes even more significant when students express this, echoing the literature in anthropology and ethnomusicology.

(Peters, 2014:143)

## **4. A aprendizagem na nova instituição de ensino**

### **4.1 Programa educativo**

Na exposição da literatura revista acerca das duas culturas orquestrais a que nos referimos, foi possível evidenciar as diferentes densidades orquestrais nos dois países, bem como as políticas de estabilidade orquestral e das Universidades dedicadas ao ensino especializado da música. Foi também evidenciada a flexibilidade existente quanto às aulas de instrumento em que o professor assume a função de orientador do aluno e, portanto, define objetivos e avalia. Desta forma, não havendo um programa rígido completamente estipulado, devemos atender às características do meio cultural envolvente e da sua história para perceber o âmbito do programa educativo. É neste contexto que a constatação dos

entrevistados surge como lógica, afirmando estes que é dado mais relevo à música orquestral na Alemanha que em Portugal, residindo neste aspeto a diferença mais significativa entre os programas percebidos nos dois países. Com um panorama orquestral mais denso que Portugal, a Alemanha oferece um maior número de oportunidades para os estudantes poderem vir a integrar uma orquestra, visto também o número de vagas a preencher ser maior. O facto de as orquestras serem igualmente instituições substancialmente subsidiadas e com raízes históricas bastante grandes, torna-as organizações amplamente reconhecidas tanto no tecido cultural e sociedade alemãs, como em parte no plano internacional. Também o facto de em Portugal o número de orquestras ser bastante reduzido, faz com que consequentemente o número de oportunidades seja pequeno, levando a que a importância da música orquestral seja reduzida, dadas as também diminutas expectativas de vir a conseguir um emprego numa orquestra do país. Por esta razão, acreditamos que os programas educativos poderão estar adaptados segundo o meio em que se enquadram, não se regendo pela vontade do aluno de seguir a via orquestral mas pela preparação ótima do aluno para o mercado de trabalho atual, munindo-o com as capacidades necessárias para poder ter sucesso. Os entrevistados referem haver uma preocupação em ambos os ensinamentos – português e alemão – para dar uma formação completa a nível do domínio do instrumento e que se procuram corrigir primeiramente alguns problemas técnicos que o aluno tenha, para que este possa ter uma carreira profissional livre de lutas contra problemas enraizados em más práticas de estudo. Esta constatação parece-nos bastante pertinente pois deverá ser fundamental que quaisquer problemas sejam detetados atempadamente, por forma a evitar complicações futuras, uma vez que também se trata de uma profissão de desgaste físico e cujos problemas futuros podem vir a ser determinantes na duração da carreira. Quanto ao programa trabalhado surgiram algumas opiniões opostas, as quais não tinham sido abordadas pela revisão da literatura. Os entrevistados referiram que em geral o ensino em Portugal era feito numa abordagem mais tecnicista, enquanto na Alemanha o trabalho era mais inclinado para a vertente musical. Contudo, um dos entrevistados refere que nunca tinha trabalhado especificamente técnica em Portugal, apenas o fazendo na Alemanha, onde diz a técnica já estar bastante desenvolvida. Estas diferenças levam-nos a questionar a uniformidade do programa educativo implementado pelos professores nas várias instituições de ensino, sendo provavelmente uma variável dependente da abordagem do professor e das



necessidades do aluno. Devemos assim referir que as condições em que se iniciam e desenvolvem os estudos de cada estudante, bem como as necessidades dos mesmos, são sempre diferentes e muito particulares. Isto pode levar a que, apesar de querer preparar o aluno para o meio cultural envolvente – acreditando sempre no profissionalismo dos docentes e na sua dedicação aos alunos –, o professor tem que orientar o aluno de forma individualizada e trabalhar os pontos que ache mais importantes para o seu desenvolvimento técnico e musical, sem prejuízo da formação do aluno. Inclínamo-nos a constatar que não deve haver um programa fortemente implementado nas várias instituições de ensino frequentadas pelos estudantes, mas podemos traçar uma ideia geral bastante clara do que foi percebido, nomeadamente que o foco é dirigido para o mercado de trabalho existente em cada país, uma formação mais geral em Portugal e o mercado essencialmente orquestral na Alemanha.

#### 4.2 Condicionantes do meio educativo

Um ponto de reflexão mencionado por vários entrevistados é o facto de a técnica ser algo que o aluno deve fazer independentemente do trabalho com o professor. Como já abordado na revisão da literatura, no ensino superior de música o aluno deve ter já alguma autonomia e não ser completamente dependente do professor. Se nos referíamos aos estudos a nível secundários como uma fase em que era dada importância sobretudo ao desenvolvimento técnico e à correção de problemas, no ensino superior já se espera que o aluno tenha uma certa autonomia, o que implica conseguir manter uma rotina de estudo – e mais uma vez a similaridade com a rotina de treino de um desportista – em que mantenha e desenvolva as capacidades técnicas. Uma tal abordagem reduz a necessidade de intervenção do professor a nível técnico, podendo focar-se em aspetos puramente interpretativos e culturais. No entanto, o desenvolvimento técnico e artístico individual é algo muito particular e que decorre de forma única em cada indivíduo, podendo estas etapas variar consideravelmente consoante as necessidades de cada aluno. Quanto à necessidade de intervenção do professor e, portanto, à autonomia do aluno, Paul Evans (2015) cita Jang, Reeve e Deci para concluir que *“In teaching, a common misconception of autonomy support is that it is equated with a laissez-faire, structure-free form of teaching.*

*In contrast, structure has been shown to be supportive, not aversive, to the fulfilment of autonomy in students.” (p.70).* Por outras palavras, a autonomia não advém de uma extrema liberdade de aulas e programa, mas sim de um acompanhamento estruturado da evolução do aluno. Esta perspetiva não quer, contudo, insinuar o total controlo das atividades do aluno, mas que o estabelecimento de metas e objetivos pode contribuir para um foco de estudo e maior motivação. Havendo uma maior autonomia no ensino superior percebida pelos entrevistados, esta pode ser bem interpretada quando o empenho do professor é mostrado de forma ativa. Como casos específicos, alguns estudantes mencionaram o envio de informações para provas, as aulas extraordinárias para preparação de provas e a preocupação com a sua integração no meio académico e social.

Um entrevistado é particularmente claro ao afirmar que – em total conformidade com a revisão da literatura – as dificuldades em ser solista com um instrumento de sopro de metal são grandes e, havendo uma estrutura tão forte de orquestras na Alemanha, a prioridade torna-se realizar provas de orquestra sendo que para isso é dado maior relevo aos excertos de orquestra como foco de ensino. Neste sentido, na perspetiva de aproveitar as condições ótimas na Alemanha e tendo em consideração a dificuldade de se tornar solista, as provas de orquestra mostram-se como a solução ótima, sendo por isso estimulada a criação de uma rotina de provas para que tal objetivo seja atingido. Por oposição, afirmam que em Portugal o meio não justificava abordar os excertos de orquestra de forma tão intensa, devido à escassez de provas, como já concluímos anteriormente. O facto de ser trabalhado com maior predominância um repertório solista em Portugal, por contrapartida ao repertório orquestral na Alemanha, é assim facilmente reconhecido perante as condições demonstradas. Tal como revisto na literatura, a maior parte das escolas baseia-se em programas para solistas, pelo que a abordagem orquestral na Alemanha especialmente focada é um caso único, devido às condições ótimas existentes nesta área. Estas considerações tornam a perceção dos alunos mais fácil de entender e suportar. Ao afirmarem que não é dada tanta importância aos concursos de solista ou que o repertório de música de câmara não é uma prioridade, sendo deixado ao critério do aluno, os entrevistados explicam a direção assumida do programa para os concursos de orquestra. A constatação de um entrevistado de que a classe vai sendo orientada consoante a necessidade dos alunos – referindo-se às atividades mais próximas como concursos, gravações, entre outras que não necessariamente as provas de orquestra – parece

compreensível dentro do explicado, pois não só os professores se tentam adaptar às necessidades dos alunos, como este mesmo entrevistado já tinha referido na sua entrevista um foco especial na área orquestral. Tendo em conta que este mesmo entrevistado reportou antes uma importância especial dada aos excertos de orquestra, podemos entender esta perceção do entrevistado de acordo com o dito no ponto anterior por outro entrevistado [E3], que revela um trabalho geral que permita ao aluno estar preparado para conseguir ter uma vida profissional cómoda e confortável. Neste sentido, a liberdade do professor dentro da sua classe permite fazer face às necessidades momentâneas dos alunos, procurando a sua completa formação. Ainda assim, mesmo o entrevistado que menos diferenças registou nos programas de ensino entre os dois países, reconheceu a abordagem alemã como mais focada na vertente orquestral.

O tema das audições da orquestra é incontornável no seio desta investigação e em particular da discussão de dados. Os entrevistados salientam a necessidade de experiência como fator determinante – não querendo desvalorizar a parte técnica – pois o momento da audição deve ser a conjugação da perfeição técnica com o controlo sobre a ansiedade e o nervosismo, o que permite a melhor execução possível (o que não quer dizer que em si seja o suficiente para ganhar a audição). A perceção dos entrevistados vai de encontro ao exposto na literatura, sendo a descrição de um entrevistado em particular o espelho das considerações expostas na revisão do tema, salientando que a eficácia técnica é algo mecânico e que pode ser trabalhado por forma a ser mais eficaz, mas que em termos psicológicos a experiência é a maior ajuda, podendo esta capacidade demorar uma vida inteira a trabalhar. Facilmente será reconhecível que havendo um maior número de orquestras e oportunidades de audição, haverá uma natural propensão a que um candidato tenha maiores hipóteses de ganhar experiência com sucessivas audições, o que é o reflexo do caso orquestral alemão. Já explicámos anteriormente que as envolventes da audição comportam não só a perfeição técnica (sendo o termo “perfeição” utópico, queremos com isto dizer de excelente performance), como um conjunto de fatores físicos e psicológicos do indivíduo que devem estar reunidos num mesmo momento, para que o estudante possa aspirar a conseguir o único lugar a atribuir de um grupo de candidatos. No âmbito da preparação otimizada de audições, devemos salientar as simulações de audição – também apeladas de *Probespiel Training* – como um dos métodos mais praticados e eficazes, particularmente no meio alemão. Esta prática permite recriar as condições encontradas

numa audição de orquestra, podendo os alunos treinarem-se nestas condições extremas, não estranhando o ambiente da audição real de maneira inesperada.

Quanto aos excertos de orquestra, é referida a importância de conhecer os excertos pelo texto (notação musical), na obra em si (ser conhecedor da obra na sua totalidade e não apenas o excerto) e o contexto da obra e influências do compositor. Não sendo de sumo interesse o desenvolvimento de todos os pormenores técnicos a trabalhar, convém extrair do exposto a necessidade de conhecimento teórico que suporte as escolhas do aluno, sendo o conhecimento da notação e da obra primordiais. Vimos na revisão da literatura como a notação poderia ter uma interpretação dispar segundo diferentes culturas, pelo entendimento que uma cultura faz de determinados conceitos implícitos na obra em si. O plano metafórico da música, no sentido de o intangível complexo sonoro ser descrito por adjetivos que melhor descrevem bens materiais, pode ser diferentemente interpretado segundo diferentes culturas e incutir uma abordagem musical diferente, tal como pudemos constatar das ideias emergentes da revisão da literatura. Outra envolvente que devemos recordar é a influência dos exemplos sonoros aquando do estudo dos excertos de orquestra. Estando num ambiente com uma prática orquestral muito definida, escutando concertos de orquestras com regularidade e tendo o exemplo musical constante do professor, o aluno poderá beneficiar de uma exposição às praticas vigentes e adaptar-se assim a uma nova conjuntura valorativa.

Como nos diz um entrevistado em particular, e sendo um estudante já com bastante experiência no meio profissional, a adaptação dentro de uma mesma cultura musical não se deve resumir à adaptação segundo padrões culturais. Numa fase de trabalho de orquestra numa instituição fixa poderemos falar numa adaptação que vise as pequenas particularidades de cada agrupamento, deixando assim a ideia de que poderá haver pequenas adaptações consoante as orquestras. Dada a singularidade de cada indivíduo, também cada grupo terá as suas características específicas, pelo que acreditamos numa adaptação a um novo grupo de trabalho como um caso único. No entanto, de uma forma geral, acreditamos que as práticas já mencionadas são uma dimensão maior de adaptação do que as especificidades de cada grupo, sendo que estas podem ser desenvolvidas com o trabalho contínuo dentro do mesmo grupo.

Outra afirmação que se destacou da unanimidade de respostas e opiniões, foi a de um entrevistado ao dizer que, mesmo que a abordagem musical não seja a mesma que a do

ouvinte, o facto de se apresentar uma ideia forte (decidida e convincente) pode levar a que o ouvinte possa apreciar a música de outra perspectiva, de encontro à que o intérprete apresenta. Tendo esta ideia sido descrita no contexto das audições de orquestra, e segundo o entrevistado, levanta-se a possibilidade de que seja possível a integração de alguém cuja abordagem musical difere muito da praticada na orquestra. Porém, tal como analisámos na revisão da literatura, o nível dos instrumentistas tem vindo a crescer na atualidade, sendo a qualidade técnica dos estudantes extremamente alta, pelo que na grande parte dos casos a diferença está na “cultura” do tocar e que aproximará mais um candidato da orquestra. Ainda que seja possível a escolha de uma abordagem diferente para integrar a orquestra, tal vai contra o exposto neste trabalho, nomeadamente como refere Swarowsky (1979), que afirma que a unidade orquestral deve tentar ser mantida, ao que uma diferença estética musical muito acentuada poderia não ser a solução mais indicada. Para além disso, o facto de um candidato se apresentar num estilo mais próximo da orquestra onde concorre, será um fator de aproximação à orquestra pelo que poderá ser preferido. Apesar da validade da citação do entrevistado, acreditamos que tal consideração poderá ser de extrema importância num contexto solista, mas de uma menor importância quando tratamos valores coletivos como a unidade estética da orquestra. Nas palavras de Lawrence Kramer:

When the score is performed, the qualities of the performance will immediately, automatically, enter into a dialogue with qualities imputed to the work, animations of the notated patterns that must — some of them, anyway — be recognizably present in any performance. Both sides of this equation are equally real and equally fictitious, material and metaphysical in the same degree. There is no sense in thinking otherwise.

(Kramer, 2011:94)

Por outras palavras, ao interpretar uma obra, um candidato entrará num jogo de expectativas entre a sua descodificação da obra de arte e do sentido que o ouvinte (júri) lhe deu, mesmo antes de ele começar a performance. A obra de arte não deixa (supostamente) de ser reconhecida segundo a sua estrutura básica e física, mas quanto à essência metafísica da interpretação, esta entra em destaque no sentido do ouvinte. Acreditamos que algo inesperadamente diferente até consiga cativar o júri, tal como referiu um entrevistado anteriormente, mas será suficiente para se impor perante a unidade estética orquestral? Do que nos foi possível compreender da experiência de aprendizagem individual, de investigador, da literatura revista e das entrevistas realizadas, destacar-se pela diferença não costuma ser a chave para o enquadramento dentro de uma homogenia estética. Uma

vez que não temos dados específicos quanto a este ponto, seria de grande interesse desenvolver estudos que focassem as expectativas dos jüris de orquestra quando procuram um novo membro.

Também referida na vertente orquestral, foi a procura de estilos para cada obra e compositor, como umas das envolventes mais desenvolvidas na Alemanha, segundo os entrevistados. Ainda que não tenhamos encontrado qualquer informação neste seguimento na literatura revista, podemos apenas mencionar que havendo um foco maior nos excertos orquestrais, estes possam ser desenvolvidos em maior profundidade, podendo surgir diferenças entre as duas abordagens.

Os entrevistados abordaram igualmente a importância dos professores no seu desenvolvimento artístico e pessoal. Em primeiro lugar, a referência dos entrevistados ao professor como exemplo, tanto pela sua capacidade técnico-performativa, bem como pelo seu exemplo de carreira artística de sucesso e que serve de modelo ao aluno. Referem também a atitude e o foco (no sentido de empenho) do professor como fatores motivadores do desenvolvimento e estudo do aluno. Estas facetas do professor mostram-se cruciais na preparação das audições. Não só o professor (que provavelmente sendo ou tendo sido músico de orquestra) poderá dar conselhos acerca da preparação das audições, como pode funcionar de agente motivador. O professor funciona igualmente como orientador profissional, podendo aconselhar os estudantes quanto à carreira que pretendem seguir, representando assim uma opinião muito valiosa dado o estatuto de exemplo de sucesso que o professor detém, sendo total a confiança dos alunos depositada nele. Tais apreciações são concordantes entre a exposição da literatura e as observações dos entrevistados. No caso particular a ser investigado, as opiniões dos entrevistados acerca dos professores dividiram-se subtilmente entre os que referiram uma maior dedicação dos professores na Alemanha e entre os que não notaram nenhuma diferença entre professores portugueses e alemães a esse nível. Objetivamente, não está ao nosso alcance nesta investigação poder avaliar tal conteúdo, acreditamos no profissionalismo dos corpos docentes das Universidades como meio importante que são na transmissão do conhecimento e, portanto, na sua óbvia dedicação aos alunos. Contudo, há pontos que podemos analisar e que poderão esclarecer tais perspetivas dos alunos. Em primeiro lugar, e como referido anteriormente, o papel do professor em classes multiculturais como as que encontramos nas Escolas Superiores na Alemanha, pode ser o de professor-pai [E5] e, mais do que

servir de exemplo, o professor é a pessoa em que o aluno deposita a sua confiança para um futuro promissor no meio musical. O professor entenderá os desafios de um aluno ao iniciar uma nova etapa de estudos no estrangeiro, pelo que pode dar lugar a uma maior dedicação da sua parte no sentido de conseguir que o aluno se sinta bem no novo meio. Para além disto, “cada professor tem um bocado de poder na decisão do que é que é importante para a sua classe, porque cada instrumento é diferente” [E3], o que faz com que o poder do professor na aprendizagem dos alunos possa ser determinante no seu sucesso bem como a sua dedicação e o programa que estabelece.

Os entrevistados abordaram as motivações para a escolha do destino de estudos como procurando uma cidade/país que tivesse um custo de vida acessível e um meio orquestral forte, sendo que uma cidade com grande atividade orquestral poderá ter mais oferta cultural que uma cidade pequena, está última normalmente afastada das grandes metrópoles. A escolha do destino e da universidade para prosseguir estudos nem sempre é concordante, pois alguns estudantes acreditam que uma cidade com menos movimento, apesar de não ter uma grande atividade orquestral, pode dar a tranquilidade necessária para encarar os estudos. Neste ponto a vontade de estudar com um determinado professor pode ser importante, ainda que este leccione numa universidade que não se situe num meio orquestralmente ativo. No entanto, a quase totalidade mostrou-se favorável à escolha de um meio mais ativo do que apenas o interesse pelo professor, sendo comparada a situação orquestral de países como Espanha ou Itália com a existente em Portugal, como exemplos de países onde não se justificaria a continuação de estudos superiores, pelo facto de não haver possibilidades de trabalho. Tais considerações concordam com o exposto na literatura revista, sendo ainda referenciado que a escolha do professor pode ser influenciada por conselhos de antigos mentores, colegas ou mesmo o domínio de um idioma estrangeiro específico por parte do aluno ou professor que facilite a comunicação. Curioso foi o caso de dois alunos terem a oportunidade de escolherem entre as mesmas Universidades e fazerem escolhas opostas, o que demonstra a variedade de motivações ao escolher a instituição de ensino.

Sebestik aborda a autonomia e independência dos alunos, relacionando com a formação dos professores:

Especialmente na escola superior, onde estamos a preparar os alunos para a sua vida profissional e independente, na qual é necessário criar e desenvolver a sua capacidade de analisar o seu próprio trabalho e reconhecer os seus erros, descobrir a sua própria forma de

interpretação e ensino, saber trabalhar com alunos, saber bem explicar assuntos novos e procurar novas formas de trabalho.

(Sebestik, 2010:24)

Neste contexto é conveniente salientar que a aprendizagem é um fenómeno que nos acompanha a vida inteira e que a formação no sentido de a otimizar é deveras importante. Os entrevistados do nosso estudo referem estas mesmas ideias, desde o exemplo do professor para os alunos como profissional, na forma de orientador, e não menos importante, na autonomia que deve ter aluno. Uma vez estando no ensino superior e com vista à integração no mercado de trabalho, o aluno deve procurar a sua autonomia que lhe permita seguir individualmente a carreira artística, mas com a orientação de um profissional que o acompanhe para preparação de provas. A experiência do professor no meio e o seu sucesso profissional são elementos chave na decisão dos alunos entrevistados de prosseguirem estudos no estrangeiro. Porém, só o conhecimento empírico poderá não ser suficiente num mundo musical complexo, ou poderá não satisfazer da melhor forma as necessidades dos alunos, sendo aconselhada uma renovação constante de conhecimentos que permita aos professores melhor enfrentarem os desafios da atualidade (Kelly, 2009:28). Resumidamente, para além de um meio artístico e de oportunidades mais favorável, os estudantes procuram também uma referência a nível artístico que os guie no processo de aprendizagem, vendo no professor o como o melhor exemplo para o efeito.

Não menos importante é o valor das propinas exigido pela instituição de ensino, fator também já realçado quanto à sua importância e que os entrevistados dizem ser crucial. Este ponto tinha sido já referido como importante na escolha do destino de estudos, sendo uma novidade a referência a uma maior publicidade a bolsas de estudo na parte alemã, opinião que ainda não sendo partilhada por todos os entrevistados teve várias menções. Este ponto aparece como um dado novo sobre o qual ainda não se tinha refletido. Relacionado com a escolha do destino de estudos está também o valor dado ao meio cultural e à escola. Da perspetiva de Keith Swanwick:

Formal instruction may not be necessary, though for some these formal systems may be crucial points of access. For others the contribution of educational institutions to their personal music education will be negligible and could even be negative. For unlike most if not all other school and college curriculum subject areas, in music many desirable and easily alternative avenues of access are open.

The accessibility of music from the ends of the earth and high levels of music-specific information technology compete with conventional school activities.

(Swanwick, 2002:36/7)



Se a escola e a formação dada (o que inclui o professor de instrumento) podem ser determinantes, o caso específico de adaptação cultural pode acreditar o meio como uma fonte de aprendizagem muito valiosa. De facto, perante o que pudemos comprovar da literatura e da perspetiva dos estudantes, o meio é claramente determinante na educação dos estudantes portugueses. Igualmente, o mesmo autor afirma que as tecnologias dão um grande impulso à educação e às possibilidades musicais e de aprendizagem, o que já vimos ser uma realidade bem presente e da qual os estudantes portugueses podem beneficiar seriamente.

Ao falarmos de novas instituições de ensino, os entrevistados referiram a tendência de uma maior dimensão das escolas alemãs em termos físicos e de número de alunos, algo sobre o qual não temos nenhum suporte documental. No entanto, a nível organizacional as opiniões estão divididas, sendo que vai desde uma igualdade funcional a uma melhor organização do lado alemão muito destacada por alguns entrevistados. O facto mais curioso foi o de dois alunos de uma mesma universidade terem opiniões distintas. Uma vez que estudam instrumentos diferentes, acreditamos que a organização a nível interno da classe pode influenciar essa opinião. O único facto que pode eventualmente explicar alguma diferença em termos organizacionais é a relativa novidade que são os cursos superiores de performance musical em Portugal, o que pode levar a que o sistema de ensino esteja melhor estabelecido na Alemanha. De lembrar que diferentes Universidades podem funcionar diferentemente, o que pode fundamentar uma tão diversa opinião.

Um ponto que surpreendeu nas entrevistas foi a referência ao funcionamento distinto do projeto de orquestra nas diferentes escolas, o que não nos é possível avaliar profundamente, visto não termos nenhum fundamento na revisão da literatura que nos permita confrontar as opiniões dos entrevistados. A crítica remete para uma prática em Portugal de ensaios semanais sem concertos planeados, apenas para criar uma rotina, o que - dizem os estudantes - não reflete a realidade orquestral, que se caracteriza pelo trabalho em blocos nos quais se trabalha um programa definido para apresentar em concerto. Os entrevistados foram muito assertivos ao querer eliminar qualquer preconceito acerca do nível e potencial estudantil das várias instituições, dizendo que existem iguais capacidades em ambos os países, algo sobre o qual tampouco tínhamos refletido, mas acreditamos numa igualdade de capacidades, dependendo a evolução do esforço e dedicação do aluno.

Numa abordagem à conjuntura cultural, os entrevistados realçam o menor interesse pela cultura musical Clássica em Portugal, o que resulta num decréscimo de oportunidades para os músicos a nível da performance. Segundo o que pudemos averiguar nas entrevistas, a adesão do público à música Clássica tende a ser maior na Alemanha, pelo que se torna mais fácil de conceber uma maior necessidade de músicos para suprir essa procura. No lado oposto, havendo um decréscimo na procura como referido pelo entrevistados acerca do lado português, leva a que o número de músicos a ingressar no mercado de trabalho seja marcadamente menor. Por isso um entrevistado afirma que, ao realizar estudos de performance musical em Portugal, um instrumentista de sopro de metal estará a trabalhar (na quase totalidade dos casos) em vão, pois a maior parte dos alunos acabará por realizar trabalho pedagógico ao terminar o curso, visto as vagas na áreas performativa oferecidas pelo mercado serem muito reduzidas. O facto de haver mais oportunidades na área performativa – neste caso específico, orquestras – na Alemanha é um fator motivador para o prosseguimento de estudos, algo com o qual não será difícil concordar, sendo incluso aconselhado por alguns professores em Portugal o prosseguimento de estudos na Alemanha, dadas as condições já explanadas. Outro ponto que devemos discutir é a aparente unilateralidade do interesse (entre os dois países) de prosseguir os estudos no estrangeiro. Este ponto corrobora a revisão da literatura, no sentido de confirmar a perceção descrita dos ambientes escolares português e alemão em relação à multiculturalidade patente. Desta forma, poderemos concluir que as Universidades de música portuguesas têm maioritariamente alunos portugueses pois não interessa a alunos estrangeiros o prosseguimento de estudos em Portugal com perspetivas de um trabalho futuro no meio profissional orquestral. Tendo em conta que o contrário é uma realidade (estudantes portugueses na Alemanha), podemos também deduzir que haja um incremento da procura por centros fortes a nível orquestral como a Alemanha, o que vai muito possivelmente aumentar a concorrência por uma vaga numa universidade de música, como também nos confirmam os entrevistados. A verdade é que não podemos referir-nos a dados concretos acerca do nível dos alunos, poderemos apenas lembrar, como anteriormente dito, que as Escolas Superiores de música alemãs são mais propícias a ter um maior nível nas provas de entrada pelo simples facto de a concorrência ser maior, visto que também a procura por um meio orquestralmente ativo é maior. O facto de se perspetivar um futuro na área profissional com maiores oportunidades de sucesso pode influenciar a motivação do

aluno ao ter um objetivo concreto e plausível para atingir – um lugar numa orquestra – com o estudo da performance musical.

Não devemos descurar o dito por um entrevistado que afirma que o potencial dos alunos é melhor aproveitado na Alemanha, referindo para isso a experiência dos professores e instituições de ensino. Uma vez que não podemos nem devemos duvidar das capacidades dos docentes, sendo que nem teríamos critérios para avaliar tais dimensões, podemos apenas salientar o que foi destacado na revisão da literatura, em especial o relacionado com a historicidade das escolas alemãs, o que poderá ter alguma influência dada a tradição de ensino. Contudo, devemos salientar que ao tomar a decisão de prosseguir estudos no estrangeiro, o estudante toma consciência da dimensão da sua escolha e dos esforços que tal mudança vai requerer, pelo que se pode dar o caso de o estudante, deixando o conforto da sua terra natal para perseguir o sucesso profissional, se veja impelido a ser mais dedicado aos estudos e a aproveitar ao máximo o tempo livre que tem para progredir e visto estar numa situação – em especial no início – mais solitária. Devemos referir que este mesmo sentimento também foi expresso por muitos entrevistados ao dizerem que se sentiriam mal se não estivessem a aproveitar a oportunidade de ter sucesso, após tomarem uma decisão tão custosa. Um dos entrevistados refere a diferente atitude que encontrou nas duas instituições de ensino superior que frequentou, frisando a falta de motivação dos alunos da instituição portuguesa. Pretendendo analisar de forma objetiva a ideia do estudante, torna-se complicado poder avaliar tais condições, dado que não houve outras referências diretas dos entrevistados que permitissem fundamentar tal ideia. Contudo, o facto de outros alunos se encontrarem numa situação idêntica num país de acolhimento, como é a Alemanha para os estudantes de música, poderá ser um fator determinante para a entreaajuda dos alunos e uma maior motivação dos mesmos, levando a que o envolvimento dos alunos em atividades que propiciem o desenvolvimento individual e perspetivem a atividade musical seja maior. Outra comparação entre as duas culturas leva-nos a analisar a ligação dos estudantes com o meio profissional. Pelo que foi explicado na revisão da literatura, os músicos não só têm uma aprendizagem ao longo da vida como também se vão inserindo no mercado de trabalho ainda na fase de estudos. Porém, é-nos mencionado que são frequentes os casos de estudantes que já trabalham antes mesmo de ingressar nos estudos superiores e, ao ingressar efetivamente, nunca se dedicam de forma intensiva ao seu desenvolvimento musical devido à prioridade dada ao trabalho.

Este entrevistado pretende mencionar o facto de em Portugal muitos alunos já estarem inseridos no meio profissional, ainda que não diretamente com um trabalho na área da performance orquestral (maioritariamente no ensino da música). Isto pode fazer com que o foco do estudante nos seus estudos seja diminuído, podendo dar-se o caso de mais interessar a qualificação para poder assegurar algum emprego que não na área performativa. Por outro lado, a comparação com o meio na Alemanha pode ser vista de outra perspetiva. Estar longe de casa permite e obriga a uma maior dedicação à escola, uma vez que se sai do conforto de casa e das pessoas que mais são chegadas, pelo que seria deveras contraproducente fazer o esforço de prosseguir estudos no estrangeiro e não se dedicar de forma intensiva a esta escolha [E2 e E9].

Um ponto deveras interessante e que deve ser discutido foi o facto de um entrevistado observar que comparamos níveis diferentes de educação, pois os estudos que efetuou antes de ir para a Alemanha foram de um grau academicamente mais baixo. Contudo, falando apenas no nível de educação superior, é afirmado que em ambos os países (referindo-nos apenas no nível mínimo de habilitação superior) o aluno deverá sair com as competências necessárias para desenvolver o trabalho de músico de orquestra. Ainda que tal não deixe de ser verdade, como temos visto no decorrer da investigação, a importância dada ao trabalho de orquestra revela ser bastante diferente nos dois países. Igualmente, falando nas lógicas flexíveis dos programas a nível superior, o professor poderá adaptar o programa segundo a evolução, capacidades e empenho do aluno, independentemente do grau que frequenta. Ainda que não possibilitando a comparação direta entre níveis de estudo, poderá ser feita uma avaliação acerca do envolvimento do professor e da escola, o que no primeiro dos grupos (professores) o apoio parece ter sido geralmente grande.

Um ponto focado foi o de uma notória maior união nas classes de instrumentos portuguesas, ponto o qual não é observado pela literatura revista mas que pode ser deduzível de uma maior concorrência nas classes alemãs, dado que numa prova pública para uma orquestra serão teoricamente todos concorrentes diretos uns dos outros e, havendo constantes oportunidades na Alemanha – o que não é muito habitual em Portugal – supomos que possa haver uma maior possibilidade de essa singularidade ocorrer (maior rivalidade). Porém, devemos recordar que uma classe é feita de indivíduos, todos eles com personalidades diferentes, atitudes díspares e gostos também eles diferentes, sendo que

qualquer classe é um caso único não podendo ser tecida nenhuma consideração geral com propriedade acerca das classes nos dois países.

O destaque de alguns entrevistados foi para o papel das escolas profissionais, as quais estão a fazer um trabalho de distinção na formação de músicos em Portugal, trabalho esse que não tem continuidade no ensino superior em Portugal, afirmam os participantes do nosso estudo. O facto de as escolas profissionais terem um impacto muito grande na formação de músicos em Portugal nos anos recentes já foi retratado na revisão da literatura, não representando assim uma novidade. Contudo, o facto de o trabalho não ser continuado com a mesma dita “qualidade” no ensino superior é algo novo na investigação. Os entrevistados salientam que nas escolas profissionais a carga horária era muito grande, tinham muitas disciplinas e eram muito controlados, ao contrário do ensino superior, onde têm uma grande autonomia. Do ponto de vista do desenvolvimento técnico, o aluno poderá ter uma evolução considerável quando acompanhado com regularidade pelo professor, o que lhe permite, no caso das escolas profissionais e conservatórios ter resultados muito positivos neste sentido. Já a nível universitário, os entrevistados afirmaram na sua maioria que o foco não incidia sobre a técnica mas sobre questões do desenvolvimento cultural do aluno, em que a técnica já se esperava estar dominada. A autonomia que é dada aos alunos no ensino superior pode funcionar de maneiras distintas nos alunos, visto que a falta de controlo pode incentivar – em alguns casos – à perda do ímpeto com que outrora os estudantes se dedicavam ao estudo.

A diferenciar as instituições alemãs e portuguesas na questão do acompanhamento do aluno, poderá entrar em conta apenas o número de professores que cada classe terá à sua disposição (professor titular e auxiliares) que poderão proporcionar um acompanhamento mais ou menos regular (consoante o caso) aos já independentes alunos, visto que a acreditação das capacidades docentes não deve ser colocada em questão.

## **5. A aprendizagem no meio cultural**

### **5.1 Mudanças percebidas e a influência cultural**

A inserção num novo meio pressupõe a confrontação com uma outra cultura, a qual encerra em si muitas particularidades que a distinguem, nomeadamente da cultura do estudante que agora se encontra a estudar no estrangeiro. Neste sentido, as rotinas de cada

estudante foram referidas como tendo sido alteradas, sendo que apenas um estudante revelou que as suas rotinas permaneceram inalteradas, diferenciando-se unicamente a sua concentração nas aulas. No entanto, tais mudanças não foram descritas em grande detalhe, não sendo por isso possível discernir com precisão o alcance das mudanças operadas. Podemos mencionar que ao decidirem prosseguir estudos no estrangeiro, os entrevistados sentiram uma responsabilidade acrescida de sucesso, a qual se refletia num maior empenho no estudo. Ao deixarem as comodidades do seio familiar e a proximidade dos amigos, os estudantes praticam um ato consciente e em parte custoso que deve ser valorizado pelos mesmos através de maior dedicação aos estudos, para que tal esforço não tenha sido em vão. O facto de os entrevistados se lançarem para um país onde não têm (segundo mencionaram) nem grandes laços de amizade, nem contatos para poderem trabalhar paralelamente aos estudos, pode fazer com que se concentrem unicamente no estudo visto ser a componente das suas rotinas que poderá permanecer inalterada de Portugal. O facto de os alunos estarem num novo meio e a dedicação aos estudos ser total, leva a que o tempo livre que pode ser aplicado nos estudos seja maior, podendo contrastar profundamente com as rotinas de estudo em Portugal; tal pode ser uma das principais razões para que esta mudança ocorra. Outras razões prendem-se, como afirmado pelos entrevistados, com as influências de professores e colegas. Sendo claro que os professores têm abordagens diferentes, também os estudantes serão confrontados com estas abordagens e se adaptarão uma vez mais a estas ideias emergentes de um novo ciclo de estudos. Para além disso, um meio mais diverso torna o estudante aberto a outras possibilidades que vai experimentando e, quiçá, adotando na sua prática diária. Podemos constatar que a mudança de país traz paralelamente algumas mudanças à maioria dos entrevistados, sendo que um meio diverso proporciona um leque de novas experiências das quais o estudante pode vir a beneficiar, mudando as suas práticas diárias. É ao mostrarem-se influenciáveis pelo meio que os estudantes de música corroboram um dos pontos-chave desta investigação, pelo que um dos estudantes com mais experiência no meio profissional refere explicitamente essa condicionante, afirmando que os músicos vivem do que os rodeia, conhecendo o melhor que podem da cultura e sociedade. Abordada com especial interesse na revisão da literatura foi a influência das práticas musicais envolventes, sob a forma de um conceito sonoro praticado, o qual pode influenciar a aprendizagem do aluno. Neste sentido surge também a importância de ouvir concertos, algo confirmado pelos entrevistados, que dizem incluso

haver um constante incentivo para sair do meio escolar e frequentar concertos, não limitando a aprendizagem à sala de aula ou estudo. Tais considerações encontram-se em plena concordância com o exposto na base teórica da nossa investigação, bem como a referência de um entrevistado à importância de manter uma atividade intelectual bastante forte, não relegando o estudo do instrumento para uma vertente meramente prática e repetitiva, salientando a necessidade de aprofundamento teórico e de ter referências musicais.

Os entrevistados salientam uma mudança de práticas baseada nos contextos culturais e pela exposição de uma rotina de realização de provas de orquestra que, como tínhamos referido anteriormente, é particular do caso alemão devido às inúmeras orquestras existentes, o que não surge como uma novidade, seguindo o descrito na revisão da literatura. Também no contexto de confirmação da revisão da literatura, surgem os conselhos dos docentes para práticas mais saudáveis e que podem influenciar a performance musical para melhor. Dois estudantes referiram a prática de ioga na classe que frequentam como aconselhada e ministrada inclusive pelo próprio professor de instrumento, querendo incentivar a bons hábitos e procurando sensações de relaxação e bem-estar, aquelas que os músicos procuram na performance musical. As considerações de que uma prática desportiva é benéfica para a prática musical foram unanimemente consideradas pelos entrevistados, que recebem o impulso dos professores para que tal aconteça. Estas considerações já tinham sido expostas na abordagem da literatura revista e mostram-se como práticas reais.

Quanto à formação e boa educação do músico, queremos destacar a anotação deixada por Freitas Branco na sua *História da Música Portuguesa* (2005), em que aborda o programa de ensino de José Maurício no início do século XIX na Universidade de Coimbra. Já nessa altura a formação do músico era criticada, como enuncia o mesmo:

*Mr. Rousseau diz, no Prefácio do seu Dicionário de Música, que os músicos lêem pouco; e contudo ele conhece poucas Artes em que a leitura e a reflexão sejam mais necessárias. Com efeito, se o verdadeiro espírito da música não se limita somente a lisonjear o ouvido, mas principalmente a imitar a Natureza, exprimir as paixões e mover o coração, que reflexões, que estudos e que conhecimentos não são necessários a todos os Músicos, não somente aos compositores, mas ainda aos símplices executores?*

(José Maurício *apud* Freitas Branco, 2005:264)

José Maurício (nas palavras de João de Freitas Branco) confessa ainda que “Entre os obstáculos ao bom desenvolvimento do ensino da música é ainda apontada, como ‘não pouco considerável’, a falta de método.” (José Maurício *apud* Freitas Branco, 2005:264). Entre os diversos comentários que os músicos aqui recebem de José Maurício, consegue entender-se que, apesar de ser uma arte que visa cativar o público, a sua complexidade (já notória há dois séculos) exprime uma necessidade de formação adequada. Pelas informações transmitidas, os estudantes entrevistados parecem ter esse mesmo cuidado, sabendo que a sua arte e o seu sucesso não dependem unicamente do bom gosto musical e da prática exaustiva de obras musicais. De entre as muitas atividades afetas ao estudo da música, David Zerull, foca a aprendizagem de música de câmara:

Gates, Davey, Reimer, and others have provided clues to what needs to be done in the ensemble class to “teach beyond the notes”. It seems that in addition to studying high-quality music, students must analyze, contemplate, evaluate, learn context, discover the structure, compare performances, listen to great music, and integrate this newfound musical thinking into their own musical world. This is a “tall order” for a traditional music ensemble class designed to provide for the development of performance skills in pursuit of musical performance.

(Zerull, 2014:253)

A complexidade da aprendizagem da performance musical é grande. Zerull não identifica o tipo de aulas de música de câmara (*ensemble*) como sendo de estudantes avançados, referindo-se mesmo a níveis de educação mais básicos nos Estados Unidos. As expectativas em relação às capacidades dos alunos (e as que estes devem adquirir) são altas, e mais se espera de um aluno que frequente uma instituição de ensino superior na área da performance e que pretende integrar um conjunto como uma orquestra. A utopia do aluno focado em aprender do seu mestre e assim se formar como instrumentista, é uma visão extremamente limitada perante as complexidades musicais que esperam os músicos atualmente. Ainda que não esteja em destaque na citação anterior, David Zerull faz questão de frisar a importância de ouvir música para a formação do músico, algo com o qual os nossos entrevistados não deixaram de concordar:

With respect to music selection, what should inform our teaching is our music listening habits. Just as we require the nourishment of food and water to exist as human beings, as musicians, we are sustained daily by music to which we return time and time again.

(Zerull, 2014:255)



Inequivocamente, ouvir música é indispensável à qualidade de músico como profissional ativo.

## 5.2 Tradições e influências culturais

Um dos pontos principais desta investigação incide sobre a influência da envolvente cultural na prática musical dos entrevistados. Referimos anteriormente que já alguns estudantes caracterizam o meio como fonte de aprendizagem, sendo, no entanto, uma opinião com a qual um dos entrevistados não apresenta uma total concordância, mencionando a inexistência de qualquer influência do meio. Sendo este fenómeno confirmado por todos os outros nove estudantes, poderemos discutir a possibilidade de este estudante perceber a influência cultural de maneira diferente. Em primeiro lugar, todos os estudantes têm as suas características e personalidade própria, desenvolvendo-se de forma diferente e em meios também eles diferentes. Nesta perspetiva, tanto o meio como o estudante podem influenciar esta conjuntura, devendo ser realçado que este estudante frequenta uma instituição e cidade únicos no leque de entrevistados, onde não temos termo de comparação com outros estudantes portugueses na mesma situação, podendo ser um meio menos ativo a nível cultural ou podendo igualmente depender do envolvimento do aluno no meio. A hipótese de que não exista de todo uma influência cultural do meio parece ser remota, devido à expressividade do número de entrevistados a confirmar esta realidade e a sua concordância com os indícios da literatura. A suportar tal ideia surgem afirmações de entrevistados que frisam como principal objetivo no prosseguimento de estudos no estrangeiro a absorção da cultura e o ganhar de experiência orquestral para poder conseguir singrar no meio orquestral, o resultado ideal como evidenciado pelos entrevistados. Esta absorção cultural a nível musical é sobretudo efetivada através de um processo de imitação; os estudantes acrescentam que a aprendizagem é especialmente eficaz através da imitação de um exemplo musical e que, estando num meio musical e orquestralmente muito ativo, os estudantes podem beneficiar dos exemplos musicais que os rodeiam. A pertinência da imitação como processo de aprendizagem, surge explicada nas palavras de Lehmann, Sloboda e Moody (2007), que afirmam: *“Because nuance is not fully describable, demonstration is always at the heart of musical skill. This situation is not*

*unique to music. Almost every skill can be better learned by observing and imitating what experts do.*” (p.100).

Uma afirmação que se salientou foi o facto de um estudante afirmar que em Portugal é ensinada a cultura orquestral de outros países e, que ao estar na Alemanha, deve aproveitar para absorver essa mesma cultura orquestral. Tendo em conta o material revisto para a investigação e as evidências históricas de que dispomos, não podemos fundamentar o enunciado pelo entrevistado. Tal deve-se provavelmente ao facto de em ambos os países a prática estar presente ao longo da História, ainda que com uma intensidade e estabilidade muito díspares. A presença das orquestras nos dois meios musicais também era notada e reconhecida de forma diferente, sendo que em Portugal a música puramente orquestral teve ao longo da História uma importância secundária, ao revermos na música religiosa a pedra basilar do desenvolvimento musical português. Acreditamos que o facto de a cultura orquestral ter um peso mais expressivo na cultura alemã do que o tem na portuguesa, pode levar a que os estudantes afirmem que a cultura orquestral foi inexistente ao longo da História portuguesa, podendo tais afirmações gerar confusão à primeira instância. A absorção ótima, diz um entrevistado, ocorre quando o estudante se insere no meio onde pretende singrar, pelo que outros entrevistados falam de uma mudança no seu tocar através das influências sentidas no meio. A opinião generalizada refere uma mudança na forma de pensar, mas não acerca da questão física de mudança material ou técnica, sendo os entrevistados claros ao dizerem que o conceito sonoro que objetivam foi a principal mudança operada. Os mesmos definem esta abordagem como mais aprofundada ao nível da interpretação, com destaque para a envolvente cultural sonora, um dos fatores mais fortes de evolução dos entrevistados. Referem que no ensino em Portugal os estudantes recebem uma formação técnica muito boa e que lhes permite dominar o instrumento do ponto de vista técnico. Neste seguimento, a nova experiência em centros musicalmente ativos alemães no que toca à música Clássica mostra ser determinante na evolução dos alunos.

Um outro meio de aprendizagem destacado pelos estudantes foi a orquestra, ao qual ligam igualmente o processo de imitação. A revisão da literatura e a ideia exposta de que a orquestra poderia funcionar como comunidade de prática é realçada diretamente por um estudante em específico e por outros de forma indireta. É referido que ao tocar em orquestra há uma necessidade de adaptar-se a um grupo com uma personalidade definida.

Neste sentido é necessário escutar e reconhecer o que é feito de forma diferente e tentar moldar-se a tal modelo, sendo que esta adaptação também pode ser sugerida por algum membro que, ao notar as diferenças e querendo contribuir para a unidade, alerta para esse mesmo aspeto. Em todo o caso, prevalece a ideia de que a adaptação acontece também no meio profissional, em especial por um processo de audição e imitação, algo ao qual tínhamos feito referência na revisão da literatura, mostrando assim sinais de total concordância entre o observado pelos entrevistados e o fundamento teórico desta investigação. O que também não deixa de ser interessante é o facto de o estudante que remete diretamente para este fenómeno de aprendizagem em orquestra, referir que não se perde a sua personalidade ao tocar pelo processo de adaptação, apenas são adotadas certas especificidades que fazem sentido no contexto musical em que se insere. Tal afirmação resume, de facto, o conceito de adaptação previsto por esta investigação, que realça uma adaptação a uma cultura orquestral diferente, o entendimento de uma nova envolvente cultural e valorativa, mas segundo a qual o músico ou estudante não perde a sua identidade. O número de referências diretas a esta ideia é reduzido, sendo este entrevistado aquele que mais claramente a expõe. Porém, os contributos dos entrevistados são indicadores de que estes estão conscientes quanto a este processo, evidenciando as envolventes e a sua importância.

Outras mudanças referenciadas foram os instrumentos alemães que, dependendo dos casos na família dos metais, podem ser obrigatórios no meio, o que torna este aspeto físico como imprescindível na mudança em conformidade com as evidências da literatura. Um entrevistado em particular refere um tema de especial interesse no âmbito das diferenças culturais. Tendo afirmado que se iniciou musicalmente com um estilo diferente, nomeadamente a Bossa Nova, o mesmo explica a ideia sonora que tinha inicialmente e o carácter do estilo musical que tocava como muito diferente do que é esperado na sua área de atividade hoje em dia, a música orquestral. Afirma que o conceito sonoro com que se iniciou está muito presente e o influenciou profundamente, dando-se conta por que vezes procura involuntariamente um som aproximado ao estilo com que se iniciou. Esta ideia atrai particular atenção da nossa parte, pois coloca em evidência as influências musicais e culturais que se refletem na abordagem performativa do músico. O mesmo entrevistado afirma também que teve que operar mudanças muito significativas no seu tocar para se

enquadrar nos valores praticados na Alemanha, pelo que a adaptação parece ter sido processada.

O reconhecimento da música Clássica e orquestral foi algo que não deixou de ser mencionado pelos entrevistados. No entanto, apesar das diferenças na presença da cultura orquestral nos dois países, não houve uma total unanimidade nas respostas. A surpresa surgiu na resposta de um dos estudantes ao confessar que um colega seu alemão tinha preocupado os pais na sua escolha em seguir pela via da performance musical, tal como relatam a maior parte dos seus colegas entrevistados, mas para o caso português. Esta afirmação mostra-nos que mesmo esta ideia tida como certa pela grande parte dos estudantes, não é completamente linear. Também de referir, é o facto de este ser um caso singular de entre a totalidade dos entrevistados, podendo não representar a regra. Apesar disso, todos os entrevistados concordam que a profissão em si é mais reconhecida na Alemanha do que em Portugal, mesmo podendo esta não ser unanimemente reconhecida na Alemanha. Quanto à fundamentação deste reconhecimento, os entrevistados referem a quantidade de oportunidades existentes como um indicador, bem como o facto de existirem inúmeros projetos educativos na programação das orquestras, sendo as faixas etárias mais baixas aquelas que mais têm a atenção das orquestras, que para estas camadas da sociedade canalizam os seus projetos educativos. Esta dimensão das orquestras mostra-se crucial, dizem os entrevistados, pois assim se consegue uma perpetuação da cultura orquestral, uma implementação de boas práticas e o reconhecimento de bons exemplos pelos jovens. Este ponto apresenta-se como um ponto muito válido, o qual não tinha sido explorado diretamente pela revisão da literatura no contexto do trabalho das orquestras. Esta é, contudo, uma prática comum em centros orquestralmente ativos, da qual acreditamos só poder haver benefícios. Apesar destes benefícios, acreditamos que em meios com pouca densidade orquestral, os esforços se concentrem em possibilitar o maior número de eventos possíveis, podendo a parte educativa (e portanto social) da orquestra ficar desfavorecida. No caso português, tal prática pode ter sido desfavorecida devido ao reduzido número de orquestras existentes e à instabilidade das mesmas.

A nível da formação de músicos é destacado o papel das bandas filarmónicas que tantos músicos de instrumentos de sopro formam, sendo levantada a questão do destino de tantos músicos formados. A importância das bandas filarmónicas referida na revisão da literatura aparece assim exposta em concordância, sendo que o destino de tantos músicos

poderá estar na procura de uma solução além-fronteiras, dadas as condições em Portugal já explicadas repetidamente, motivos que incitaram a esta investigação.

A comparação dos estudantes de música com os estudantes de outros cursos académicos provou ser uma forma de os entrevistados poderem analisar a sua condição. Esta questão proporciona um distanciamento que possibilita a comparação de estudos superiores com características diferentes. A comparação remete para uma descrição geral dos cursos académicos como virados para uma conquista de objetivos em que a avaliação e os procedimentos estão seriamente estipulados, funcionando de maneira muito linear. Os cursos de interpretação musical, por contrapartida, são caracterizados pelo seu balanço teórico-prático e sobretudo focados nas capacidades do aluno e na sua evolução. Ligando esta perspetiva ao exposto no domínio da investigação artística revelado na revisão da literatura, a unicidade de cada estudante vai levar a que os estudos de performance sejam muito mais dependentes da evolução individual. Em relação aos cursos de performance musical, e partindo do pressuposto de Gaunt et al. (2010), que nos dizem que “[...] *artistry and creativity are central to the professional identity of the performers/teachers* [...]” (p.96), podemos associar a investigação e estudo nas artes, ao desenvolvimento dos conceitos anteriormente mencionados que definem os músicos. A investigação nas artes, e mais precisamente na performance musical, envolve (mas não exclusivamente) o processo de desenvolvimento pessoal/profissional do músico que recai sobre si próprio, sendo o investigador e o investigado. Dito de uma outra maneira, este tipo de investigação pode ocorrer durante a prática diária de um músico dado que a constante análise do resultado origina considerações e avaliações que irão influenciar uma série de decisões a tomar, traçando novos objetivos. Convém citar os mesmos autores (Gaunt et al., 2010) que afirmam que “[...] *whilst research [in music] may absolutely be conducted through artistic practice, it is not necessarily evident in all artistic practice*” (p.9). Este tipo de investigação artística (nas artes) pode, tal como explicado, estar dissimulada por um processo que poderá parecer de simples repetição na prática diária de um estudante de música (ou mesmo um profissional), sendo esta uma das envolventes do estudo na arte definida pela sua forma prática e decorrente dos resultados desta mesma prática. Como nos esclarecem Gaunt et al.:

This last pathway [research through artistic practice, commonly defined as artistic research] is still (and will hopefully remain) in a process of growth, continually defining its own

methodologies and outputs (process and outcomes) through practice. Not only do the research questions arise from the artistic practice, but they also depend on being solved through it, the practice/reflecting feedback loop playing an important role in the methodological approach.

(Gaunt et al., 2010:55)

Ainda que a investigação artística tenha uma grande importância quando se fala da prática musical e por meio desta conseguir otimizar a interpretação musical, a verdade é que o âmbito desta investigação é mais amplo. Tal como dito por Hildén et al. (2010),

[...] research has been focusing increasingly on the processes involved in student learning, with a particular emphasis on students' approaches to practice and self-regulating learning strategies. There is an emphasis in the discourse surrounding practice on the importance of independence, self-correction and self-evaluation and appraisal skills.

(Hildén et al., 2010:41)

Os mesmos autores (Hildén et al., 2010) prosseguem indicando que este tipo de investigação tem operado mudanças significativas no meio educativo, pelo que estas práticas têm colhido frutos e se revelado de grande importância:

Consequently, there are parallel observable tendencies in instrumental/vocal teaching. Teachers are starting to implement new strategies, such as team teaching, systems of peer learning and peer assessment, the enhancement of healthier and more effective practice methods and the enforcement of the social aspects of musical learning among others.

(Hildén et al., 2010:41)

Referente à investigação pelo artista/músico, devemos referir que a situação de este ser cumulativamente investigador e investigado, poderá levantar alguns problemas devido ao pouco distanciamento que o protagonista terá do processo de produção artística (Gaunt et al., 2010:55). Uma avaliação feita por um terceiro elemento (um professor) é sempre de grande valor e é uma constante da vida profissional e em especial da formação de um músico, mas o fator de independência de um músico e o seu desenvolvimento dependem também da sua reflexão e análise sobre o processo de produção musical, bem como sobre a estética musical e os valores que incute e pretende incutir na sua performance. Isto vem de encontro à necessidade expressa pelos entrevistados de terem um professor como orientador, que sempre poderá funcionar como um avaliador de confiança para o trabalho realizado. Contudo, os mesmos consideram que a independência do aluno como músico é importante no seu percurso profissional e no seu desenvolvimento artístico. Entende-se assim que deve haver um balanço entre o acompanhamento pelo professor na forma de

orientador e a independência do aluno no seu desenvolvimento, sendo a gestão destas variáveis de grande importância no sucesso dos alunos.

A integração deste tópico no estudo permite entender a realidade dos estudantes de performance e assim melhor interpretar o estudo de caso. A importância deste tópico ganha contornos mais visíveis se atendermos ao facto de a investigação artística ser o meio pelo qual os músicos/artistas podem desenvolver as suas capacidades. Contudo, esta investigação não é direccionada unicamente para os alunos, a sua importância abrange também o meio profissional e educativo, sendo uma forma de formação contínua que permite tanto a professores como intérpretes profissionais desenvolverem capacidades que, de outra forma, permaneceriam por alcançar. Segundo Hildén et al. (2010), *“Professional development should continue after graduates have entered the profession and evolve as predominantly autonomous lifelong learning. Conservatoires can foster dynamic exchanges between students, alumni and experienced teachers in the profession”* (p.24). Também Gaunt et al. afirmam que a investigação artística pode ser um meio de desvendar potencial:

Giving attention to continuing professional development strengthens teachers’ critical reflection, awareness of and engagement with their own interests, enquiry and reflexivity. Last but not least, continuing professional development provides a powerful context in which to unpack the potential of research and the fact that it can encompass more than one might assume at first sight.

(Gaunt et al., 2010:86)

Esta forma de investigação engloba o processo a que chamamos de estudo, o qual reflete as aprendizagens de forma direta e indireta, seja o estudo consciente ou a influência do meio nos alunos. Apesar da sua importância, esta não é ainda reconhecida por muitas instituições e, quando é feita ou reconhecida, esta prática tende a ser muito díspar (Gaunt et al., 2010:8). Por esta mesma razão acreditamos que os programas nas universidades e escolas superiores de música possam ser distintos, tal como proferido pelos alunos nas entrevistas.

### 5.3 Sensibilidade cultural do idioma musical

Apesar de o tema das diferentes abordagens culturais na música Clássica já ter sido abordado, a verdade é que este tema, por ser central nesta investigação, surge

constantemente e sob diversas formas no registo das entrevistas. A constatação de que existem conceitos sonoros diferentes foi já dada como certa, sendo que outras considerações emergem dentro desta realidade. É referido que até a mesma orquestra pode interpretar de maneira diferente uma obra, não fazendo duas interpretações iguais de uma mesma obra. Esta afirmação surge em contexto com as diferentes práticas orquestrais, mas ganha aqui uma conotação especial. Para abordar esta temática, é de especial interesse a contribuição de Kate Fitzpatrick, onde afirma:

Creative thought in performance is engaged through the performer's interpretation of the musical work. Such an interpretation is not a complete reinvention of the piece, but rather a series of decisions that are based in a knowledge of convention (convergence) and a willingness to upset those conventions ever so slightly so as to create an emotional-physical response in the listener. If the performer strays too far from convention, the performer will be considered absurd or obnoxious, and yet, if the performer does not inject originality into his or her interpretation, the performance will be considered boring or uninspired. Thus, performance is a constant balancing act between convergent and divergent thought, and it is herein that performance involves creative thinking.

(Fitzpatrick, 2014:207)

A autora descreve a interpretação e a criatividade como reguladas por expectativas da cultura. Dito de outra maneira, não poderá fugir muito às convenções sob pena de não ser aceite; também não poderá ser demasiado convencional, devendo explorar algo de pessoal na obra para que tenha carácter. A autora fala na criatividade, assim, como a conceção de uma interpretação que consiga o balanço entre a expectativa do público e a sua cativação. Deste jogo de antecipação e surpresa consiste o sucesso de uma obra e, por conseguinte, de uma interpretação musical. Devemos ter em atenção que este balanço entre convenções e personalidade se torna mais óbvio quando se trata de um intérprete singular (solista por exemplo) e que num contexto conjunto: os objetivos devem ser atingidos pelo todo do *ensemble*, ou seja, sendo uma orquestra una na sua visão sobre a música, tanto mais fácil será encontrar um compromisso entre os limites das convenções e da originalidade.

O facto de as orquestras serem formadas por indivíduos, todos e cada um com características próprias, vivendo do momento que é o concerto e orientados por um maestro externo à orquestra (pois raramente se dá o facto de um maestro dirigir a mesma orquestra única e exclusivamente), sucede que o produto final será naturalmente diferente a cada interpretação. Contudo, acreditamos que o âmbito das interpretações a surgir não deve estar muito distanciado dentro da unidade estética e valores que a orquestra defende.



Mesmo podendo as interpretações variar, tais oscilações – que, note-se, tornam a música Clássica tão especial – acontecem dentro de uma conjuntura definida, o que tampouco quer dizer que a orquestra seja estática, esta pode desenvolver o âmbito da sua interpretação. Porém, tais mudanças implicam uma ação conjunta, pelo que reflete a unidade orquestral. Ainda no tema das interpretações orquestrais, surgem as afirmações de que será mais fácil identificar orquestras de certas culturas onde a tradição orquestral é mais forte do que de países onde esta não vingou tão fortemente. Esta questão relaciona-se com o já exposto e que refere a ideia de haver uma mistura de conceitos na prática orquestral em Portugal, por oposição a uma prática orquestral mais vincadamente estabelecida noutros países, nomeadamente do centro europeu. A afirmação de um outro estudante serve de ponto de ligação com a temática que acabámos de mencionar, pois constata que embora na Alemanha já haja uma prática definida, podem ser aceites outras abordagens, devendo o resultado ser uniforme. Esta ideia pode ser esclarecedora no sentido de possibilitar o desenvolvimento de uma prática musical, pela adoção de novas abordagens. Contudo, e como já explicado anteriormente, a unidade estética é o que distingue uma orquestra e só a sua adoção conjunta a pode efetivar, pelo que estas mudanças podem ser processadas de forma lenta. A unidade estética é uma das características evidenciadas numa instituição cultural como a orquestra, pelo que a ideia de Stallings (2012) já abordada e referente à dificuldade de valorização da arte na diversidade, toma uma dimensão acrescida na orquestra. Relacionando esta perspetiva com a revisão da literatura sobre as culturas portuguesa e alemã, coloca-se a questão se não estará aqui bem enquadrada a teoria da ausência da música portuguesa no contexto europeu, de António Pinho Vargas (2010). Como diz o mesmo:

A música é uma das práticas artísticas nas quais será mais evidente uma problemática não só de um espaço próprio de articulação de dinâmicas globais como igualmente a presença activa e permanente de uma forma específica de dialéctica entre centros e periferia. Esta dialéctica traduz-se tanto na existência de hegemonias e subalternidades como de globalismos e localismos.

(Pinho Vargas, 2010:52).

Como em Portugal observamos uma heterogenia de abordagens culturais devido às políticas orquestrais e de educação ao longo – e especialmente – do último século, pode este facto ser revelador de que nenhuma unidade estética possa ser reconhecida como de maior valor. Por contrapartida, a definição de homogeneidade do caso alemão leva a

considerar uma maior consistência estética nesta cultura e, conseqüentemente, uma valorização artística consciente. Não se quer dizer com isto que haverá mais ou menos valor num caso ou no outro, apenas a apreciação do valor tenderá a ser mais concordante - ou não -, levando uma vez mais à ideia de Stallings (2012) de que uma diversidade cultural poderá tornar mais difícil a atribuição de valor à obra de arte. De facto, derivado de raízes musicais, “[...] *an audience member may believe that the version of a song they’re hearing is the only version, a tried-and-true version that’s impervious to change of any kind.*” (Fahey, 2011:156). Ainda que esta posição possa ser de certa maneira exacerbada, podemos entender que diferentes expectativas poderão estar patentes no meio musical.

No seguimento da situação da periferia Portuguesa já exploradas, deveremos referir que também ao falar da cultura portuguesa (nomeadamente na música Clássica) no seu contexto social, esta será intuitivamente feita em comparação com os modelos considerados mais difundidos nas épocas em estudo. Citando José Eduardo Rocha:

Quando falamos de “História da Música”, devemos sempre pensar que estamos a aludir à história da música dos países mais ricos ou poderosos do mundo, e, se há excepções, muitas delas necessariamente se relacionam com o conceito de *germanófono*, ou *anglófono*, ou *francófono*, ou outro paradigma qualquer associado a alguma potência (por exemplo, o recente *finlandófono*).

(Rocha *apud* Freitas Branco, 2005:349)

A ideia da periferia Portuguesa pode ser evidenciada em diversas ciências sociais, e no que toca às artes, em especial na música Clássica, esta condição toma maior evidência. Tal como abordado por Delgado (2002), esta situação poderia ter sido minimizada no passado, tivessem sido aproveitadas as melhores condições financeiras de que o país já beneficiou. Igualmente, o centro da Europa aparece ao longo da História como referência no desenvolvimento artístico, sendo toda a caracterização da evolução musical de países periféricos feita mediante comparação com o centro europeu. Contudo, tal não é indicador de que as tendências nos países da periferia tenham que seguir as práticas da Europa central. Na verdade, ao longo da História da Música, vários países que não pertencem a este grupo são frequentemente considerados de escolas nacionalistas, um termo que evidencia características próprias numa cultura musical. Por outras palavras, apesar de existir um eixo pelo qual a História da Música se tem orientado (Europa Central), assistimos paralelamente ao emergir de características musicais específicas de cada país.

Estas mesmas evidências estão marcadas nos excertos de orquestra, dizem os entrevistados. Um estudante em específico explica que, podendo as interpretações de determinados excertos serem similares, há outras em que a diferença é bastante notória, não sendo contudo possível avaliar quanto à qualidade de cada uma. Esta constatação parece muito sensata, se tivermos em conta que a avaliação segundo a qualidade terá sempre uma conotação cultural da parte de quem avalia, sendo unicamente importante que sejam destacadas não só as diferenças como as similaridades. Num meio específico como a música Clássica e tratando-se de duas culturas europeias, não deveríamos esperar que as abordagens fossem antagónicas, pelo que algumas semelhanças as aproximam. Porém, as semelhanças são apenas parciais, visto que em determinados aspetos as abordagens podem ser muito distintas.

Os entrevistados recorrem constantemente às diferenças interpretativas nos dois países, ao que incluem também uma diferenciação de carácter dos dois povos, como refletidos igualmente na prática musical. Será difícil estabelecer uma descrição sustentada da população portuguesa e alemã associando-a às práticas musicais, mas defendemos que as envolventes sociais podem, com certeza, ter um efeito considerável nas práticas musicais, ainda que estas não sejam facilmente mensuráveis nem lineares.

Uma das afirmações que mais se destacou da opinião dos entrevistados foi a que referia a crescente tendência de universalização das abordagens devido à multiculturalidade dos centros musicais, apesar das diferenças na abordagem da música nos dois países. Esta constatação expõe a ideia de que as orquestras confluem para uma uniformidade de critérios estéticos devido a abordagens cada vez mais universais. De facto, a multiculturalidade nos centros culturais e respetivos meios educativos leva a um conhecimento de novas culturas e abordagens culturais, promovendo o diálogo intercultural. Devemos frisar que, no contexto da investigação em curso, abordamos as orquestras como unidades estéticas a partir da qual (unidade) determinam o seu carácter e as tornam únicas mesmo dentro de uma cultura musical. Pensar numa universalização de abordagens orquestrais poderia significar uma descaraterização das particularidades da orquestra, carecendo da característica que a torna única, a sua unidade estética. Apesar disso, as mudanças na unidade orquestral podem e devem também processar-se, mas de uma forma totalitária o que, numa massa institucional de tradição nunca é um processo instantâneo, advém de uma continuidade de práticas. Não admitindo que seja impossível

que uma universalização de abordagens orquestrais possa vir a tomar forma, de momento não parece ser uma realidade. Cumulativamente, tendo em conta que todos os entrevistados observaram diferenças significativas, poderemos afirmar que de momento e para o estudo em questão, as diferenças nas abordagens orquestrais são uma certeza, não pondo em causa a influência cultural na prática musical. No entanto, esta questão poderá ter aberto uma porta a futuras investigações que permitam averiguar as tendências atuais. Um importante ponto de reflexão, é o facto de a criatividade humana parecer resultado do esforço individual, mas ser na verdade um esforço coletivo revelado num comportamento individual:

Originality may be an expression of innate exploratory behavior with the accumulated materials of a cultural tradition; and the ability to synthesize, which is often said to distinguish genius from talent, may express the comprehensive cognitive organization that is generated by experience of the relationships that exist between the social groups who use and develop the techniques of the tradition.

(Blacking, 1973:106).

O mesmo autor acredita, portanto, que as diferenças culturais não serão baseadas em diferenças intelectuais, mas na organização humana. Tal constatação revela que as mudanças culturais, mais precisamente a evolução de uma tradição cultural, é fruto do meio como um todo, e não de acontecimentos isolados. A uma escala mais pequena, podemos considerar o meio orquestral e as mudanças do (e no) mesmo como operadas segundo a vontade conjunta, ainda que se possam ter iniciado perante um esforço individual.

A saída dos estudantes portugueses para estudos no estrangeiro representa um fenómeno muito específico, para o qual António Pinho Vargas afirma:

Na verdade, compositores e músicos tendem a actuar individualmente para concretizarem as suas aspirações. Muitas vezes essa acção resulta num exílio cultural pessoal, numa emigração para outros países. Esta opção é certamente válida do ponto de vista individual e continuará a sê-lo no tempo futuro.

(Pinho Vargas, 2010:275)

A denominação de exílio cultural poderá referir-se ao facto de os músicos portugueses, ao emigrarem, não o fazerem com a sociedade a que pertencem e que dava sentido ao seu trabalho artístico, mas enquadram-se numa nova conjuntura onde se

sentirão, pelo menos ao início, deslocados. Vale a pena citarmos António Pinho Vargas uma vez mais, remetendo agora para a parte da explicação sobre a sua investigação:

O objectivo era então ensaiar um estudo amplo do problema em articulação tanto com as visões internas da questão, muitas vezes inseridas em visões globais das relações de Portugal com a Europa, ou seja, com a sua posição geocultural em relação aos países centrais da Europa, como igualmente em articulação com o próprio modo de funcionamento do campo musical da música europeia da tradição erudita que interessava precisar. Uma das maiores dificuldades da abordagem desta problemática radicava na própria noção corrente da música como “linguagem universal”, facto que, a ser verdadeiro, lançava uma maior perplexidade sobre o assunto. Seria a música portuguesa, na verdade, uma expressão artística inferior? Seria na sua falta de qualidade genérica que residiria a explicação para o facto de nenhuma peça portuguesa ter alguma vez integrado o cânone musical europeu ou, mais simplesmente, ter sido alguma vez cooptada pelo reportório corrente das salas de concertos do mundo ocidental, ou das partes do mundo onde a tradição da música “clássica”, como é vulgarmente designada, está presente regularmente?

(Pinho Vargas, 2010:16)

Não poderemos afirmar que a música portuguesa carece de qualidade. Vimos até que neste último século a música portuguesa tem vindo a crescer consideravelmente em qualidade e número, e ao longo de grande parte da história da música portuguesa houve - com maiores ou menores dificuldades - compositores e músicos que se esforçavam para que a música em Portugal se fizesse. Surge pois a problemática dos valores afetos à produção musical. O que é bom, só o será perante uma perspetiva ideológica e valorativa, sendo o mais provável que a música não seja universalmente percebida quanto à sua qualidade. A ausência da música portuguesa no cânone europeu tem consequências de perda de notoriedade da cultura musical portuguesa e conduz - provável e infelizmente - ao seu descrédito. Este cânone é assente em forças culturais - e económicas - que regem e ditam o seu desenvolvimento. Convém agora discutir a universalidade do idioma musical.

Os entrevistados foram totalmente concordantes ao afirmar que a universalidade do idioma musical é sensível às culturas. Tal ponto é de suma importância na nossa investigação pois reflete a ideia defendida de que, apesar do idioma musical ser aceite universalmente, poderá ter interpretações diferentes por culturas também elas diferentes, dentro de um mesmo estilo musical como a música Clássica. Interessante foi o facto de alguns entrevistados distinguirem diferentes maneiras de tocar de alunos de diferentes origens, comparando igualmente o modo como falavam à maneira como tocavam. Patel (2008), que estudou extensivamente as ligações entre idioma e música, refere que “(...) *neuropsychological research indicates that melodic contours in speech and music may be processed in an overlapping way in the brain. These and other findings suggest that*

*musical and spoken melody are in fact more closely related than has generally been believed (...)*” (p.238). Igualmente Nettl (2005) defende que o idioma, que está naturalmente ligado à cultura, poderá ter influência na música. Como diz, “[...] *styles of speech, by which I mean elements such as the amount of pitch variation, dynamic contrast, and various aspects of rhetoric, could clearly be relevant.*” (Nettl, 2005:345). Apesar de Patel (2013:332) e Nettl (2005:346) afirmarem que algumas diferenças cognitivas e neurais poderão ser encontradas entre música e idioma, o facto é que a ligação entre as duas realidades permanece muito forte e poderá ser inclusive mais notória em obras vocais (Fedorenko et al., 2009), o que vai de encontro à ideia percebida pelos entrevistados. Também nas palavras de Bennett Reimer:

Each culture gives its own stamp—its own set of qualities of inner experience—to the artworks produced within it, so each culture embodies (incarnates) in its arts the patterns of affect shared within that culture. What is universal about the affecting presence, about music, for example, is not a universal affect: each culture’s affective quality of life experience is its own. What is universal is music’s power to incarnate its culture’s affective consciousness—to universally serve as a powerful means for processes to be activated which capture within them, in the forms they produce, the outward manifestations of the aconceptual, experienced meanings at the root of the human condition as each culture experiences that condition. Music, universally, is sonic form incarnating affect. Music, culturally, is the particularity of the affect incarnated by a culture’s musical processes as they create its musical products.  
(Reimer, 2009:86)

Tal ponto reflete uma das motivações deste estudo, apoiado pelos testes iniciais (Heyne & Derrick, 2014) que comprovavam a influência do idioma materno na prática musical de instrumentos de sopro de metal, impondo-se assim como uma importante condicionante cultural. Não só a interpretação musical é diferente como também o é a apreciação musical, pelo que os entrevistados dizem ver refletidas envolventes culturais na prática musical, como a maneira de ser (caráter) e o idioma. Isto implica que uma mensagem (musical) transmitida por uma cultura (orquestra) pode ser entendida de forma muito distinta por outra cultura. Da mesma maneira, um músico cria uma habituação a essa apreciação através da sua inserção no meio, o que conduz ao defendido na nossa investigação. Os entrevistados mencionam ainda a identidade da orquestra para lá do maestro, uma identidade que afirmam ser de raízes culturais, algo intrínseco à prática orquestral coletiva dessa massa artística. Esta sensibilidade cultural da música Clássica é o que na opinião dos entrevistados a torna tão especial, tal como temos exposto neste trabalho. A interpretação musical intercultural é assim um tópico de extremo interesse que

apresenta valores culturais segundo uma unidade estética. Neste sentido, não só a mensagem e a sua transmissão (uma obra e a sua interpretação) podem variar, como a sua receção (apreciação) também será diferente segundo valores culturais diferentes.

Um último ponto que não devemos deixar de mencionar, foi a repetida referência à originalidade das interpretações feitas por uma orquestra do país do qual um compositor é originário. Como já afirmado no capítulo da análise de dados, é algo que a nossa revisão da literatura não abarcou, mas que deve ser tido em consideração. A nossa perspetiva é que o contato dessas orquestras com a cultura do compositor pode ter uma influência notória na sua prática musical. Contudo, a nossa investigação debruça-se sobre as diferenças interpretativas derivadas das diferenças culturais, não observando o fator de originalidade na prática musical mas sim as influências de uma cultura na referida prática. O valor dessa mesma interpretação será assim avaliado segundo a perspetiva cultural do ouvinte, não representando a valorização individual do produto artístico o objetivo desta investigação.

## **6. O reconhecimento do músico**

A comparação dos músicos a desportistas de elite feita na revisão da literatura foi uma ideia que se espelhou claramente nas opiniões dos entrevistados. A única consideração que nos surpreendeu foi a desacreditação da preparação psicológica dos desportistas por um participante, pelo que a condição do músico representava ser necessário um maior cuidado, segundo o mesmo. Sendo um caso único isolado, e tendo em conta que na revisão da literatura era explicada a vertente de cuidados psicológicos prestados aos desportistas, devemos desvalorizar tal comentário, dado que tampouco seria de interesse científico para a investigação averiguar se os desportistas necessitam de menor ou maior preparação mental que os músicos.

A comparação mais frequente da música orquestral com o mundo desportivo assentava na relação entre os escalões (ligas) de clubes profissionais e a hierarquização das orquestras na Alemanha, o que pretende retratar não só o nível dos seus elementos e do desempenho, bem como uma categorização pelo trabalho realizado e as respetivas remunerações, e também as expectativas de integrar uma instituição mais prestigiante. Ainda que a comparação não tenha sido feita na fundamentação teórica da investigação, apenas podemos tomar a consideração a nível de curiosidade, dado o nosso foco de

interesse na comparação residir na performance dos músicos (e consequentemente dos desportistas). Diversos foram os argumentos citados para sustentar tal comparação: a procura pela excelência performativa, o momento único de demonstração de resultados, bem como todos os cuidados de preparação da atividade performativa. A performance musical, ao tratar-se de uma atividade em parte física, envolve componentes de cuidado da condição física para um desempenho otimizado, sendo a opinião dos entrevistados concordante com o extraído da literatura revista. O facto de tanto os desportistas em geral como os músicos de orquestra darem provas do seu trabalho em momentos de performance únicos - os quais em condições normais não podem ser repetidos - leva a que a procura pela perfeição e excelência do momento seja cada vez maior. Tanto no desporto como nas artes, é esperada a contínua superação a todos os níveis e, no caso musical, a personificação da morte em palco, simbolizando o limite das capacidades dos músicos. Esta constatação da atual procura dos limites é uma das particularidades referidas na fundamentação da nossa investigação, o que leva a outra consideração dos entrevistados de que são necessários diversos cuidados para que o músico, tal como o desportista, consiga manter os melhores níveis de performance, nos quais se incluem uma rotina de estudo diária que permita o fortalecimento e relaxamento muscular. À semelhança dos desportistas, também os músicos empreendem uma busca pelo desenvolvimento das capacidades individuais, algo que têm de muito próprio e de comum as duas áreas performativas, pelo que se trata de um processo de carácter subjetivo que, ainda que obedecendo a indicações de mentores e a fundamentação científica, parte do trabalho individual e do desenvolvimento de cada indivíduo dentro da singularidade das suas características. A comparação entre as duas realidades por parte dos estudantes vai, assim, ao encontro do exposto por Green e Gallwey, que sintetizam esta dualidade:

People 'play' sports and 'play' music, yet both involve hard work and discipline. Both are forms of self-expression which require a balance of spontaneity and structure, technique and inspiration. Both demand a degree of mastery over the human body, and yield immediately apparent results which can give timely feedback to the performer. Since both sports and music are commonly performed in front of an audience, they also provide an opportunity for sharing the enjoyment of excellence, as well as the experience of pressures, fears and the excitement of ego involvement.

(Green & Gallwey, 2015:7)

A preparação psicológica é usualmente relacionada com a preparação de uma prova ou performance, em que os níveis de nervosismo e ansiedade sobem. Ao existirem um dia



e momento exatos em que o trabalho e a competência do músico é posta à prova, a ansiedade e o medo de errar podem fragilizar o artista e com isso não conseguir dar mostras das suas totais capacidades, pelo que um cuidado na preparação destes momentos pode ser crucial. Tal como exposto pelos entrevistados e em concordância com a literatura, é expressa uma necessidade de ganhar rotina e experiência nestas situações, para que o estudante as possa encarar com maior naturalidade, minimizando os efeitos da ansiedade em situações extremas como as provas e concertos. Não menos importante é a expectativa criada por uma audição de orquestra, onde a possibilidade de ganhar estabilidade profissional e reconhecimento artístico estão em jogo, o que acrescentando ao cada vez menor número de audições existentes, aumenta a pressão para conseguir um emprego que cada vez mais parece inatingível. Neste ponto devemos discutir a avaliação em provas de orquestra e exames de instituições de ensino superior, um tópico particular a nível musical, uma vez o formato de avaliação é por norma o recital, no qual o objetivo é a avaliação de competências individuais, ou seja, a solo. Cox (2010:33) constata que a avaliação na forma de recital tem vantagens, nomeadamente a nível logístico, sendo uma forma de avaliação com bastante tradição. É definitivamente interessante do ponto de vista da avaliação das capacidades individuais, mas carece de uma realidade de aprendizagem de grupo, como aquela que é vivida nos meios orquestrais diretamente. A importância deste tópico traduz-se na forma como os alunos se apresentam em provas para conseguirem um lugar numa orquestra. Não só os alunos devem estar familiarizados com a forma de avaliação (nas provas), como devem também ter a experiência de serem avaliados no seio da orquestra, a forma sob a qual serão avaliados no seu período de experiência (teste) na orquestra, uma vez vencendo a audição. Estas preocupações estão presentes nas respostas dos entrevistados, que afirmam haver uma necessidade de estudar excertos orquestrais e simular provas, criando uma rotina de provas e de habituação à peculiar situação de avaliação. Por conseguinte, só existindo uma forma estruturada de avaliação de competências e simulação de provas se poderá fazer uma preparação adequada dos alunos para as provas orquestrais.

Um ponto de reflexão nesta temática é a existência de talentos, algo que se considera existir tanto na música como no desporto, caracterizados como indivíduos com aptidões excepcionais. Alguns entrevistados referem a natureza despreocupada de alguns candidatos que os torna mais fortes em audições, níveis de relaxação para os quais muitos

músicos e estudantes trabalham uma vida inteira para atingir e podem ainda assim não o lograr. Não se limitando ao plano psicológico, alguns entrevistados falam igualmente em capacidades físicas que parecem ser mais naturais em alguns músicos que em outros. Este ponto não consegue ser completamente explicado pela literatura, sendo a apreciação de Oliver Sacks (2008) acerca das aptidões musicais, aquela que mais parece satisfazer as nossas dúvidas. O investigador compara o desenvolvimento musical com o linguístico, afirmando que tanto um como o outro necessitam de um meio para se desenvolver e ser estimulados:

Can musical competence be seen as a universal human potential in the same way as linguistic competence? There is exposure to language in every household, and virtually all children develop linguistic competence (in a Chomskian sense) by the age of four or five. This may not be the case with regard to music, since some households may be almost devoid of music, and musical potential, like other potentials, needs stimulation to develop fully. In the absence of encouragement or stimulation, music talents may not develop. But while there is a fairly well-defined critical period for language acquisition in the first years of life, this is much less so for music. To be languageless at the age of six or seven is a catastrophe (it is only likely to occur in the case of deaf children given no effectiveness access to either Sign or speech), but to be musicless at the same age, does not necessarily predict a musicless future.

(Sacks, 2008:102/3)

Devemos realçar que o desenvolvimento musical, ao contrário do que acontece na aprendizagem linguística, pode ocorrer mais tarde sem que tal represente uma grande diferença de aprendizagem. Mas o mesmo autor assegura-nos que *“Nevertheless, there are limits imposed by nature. Having absolute pitch, for example, is highly dependent on early music training, but such training cannot, by itself, guarantee absolute pitch.”* (Sacks, 2008:103). O facto de haver alunos com um talento maior poderá ter estar relacionado com condições naturais, mas igualmente com a estimulação dessas mesmas condições. Para além disso, Oliver Sacks acrescenta que:

[...] what one calls musicality comprises a great range of skills and receptivities, from the most elementary perceptions of pitch and tempo, to the highest aspects of musical intelligence and sensibility, and that, in principle, all of these are dissociable one from another. All of us, indeed, are stronger in some aspects of musicality, weaker in others [...].

(Sacks, 2008:104)

O talento musical pode assim ser notório em algumas envolventes do processo de interpretação musical. Contudo, a enorme quantidade de competências que se necessita desenvolver para uma performance que vá de encontro a expectativas muito altas – como vimos no caso deste estudo – não poderá ser relegada apenas para o talento individual que

muito dificilmente conseguiria abranger tantas áreas de competências. O talento pode, contudo, e segundo opinião dos entrevistados, ser tomado de outra perspectiva pela constatação de que alguns músicos não necessitam de uma rotina de estudo muito rígida, nem cuidados especiais para a sua performance, o que permanece por sustentar com uma fundamentação credível. Acreditamos, porém, que a serem comprovadas algumas aptidões naturais, estas não devem carecer de um trabalho minimamente regular que lhes permita a manutenção de tais capacidades. Não menos importante neste assunto será a questão dos níveis de confiança e de controlo de nervos do indivíduo que, ainda que seja identificado com capacidades físicas que o favorecem, deverá conseguir demonstrá-las na sua performance pública. Devemos mencionar que na comparação de aptidões entre os vários países, Nettl (2005) sugere que “*There are no known racial differences in the human brain that might affect music, and the music-producing organs do not differ significantly.*” (p.244). Apesar de as comparações culturais neste sentido ainda não terem sido amplamente exploradas, não existem indícios de que possam salientar quaisquer diferenças, sendo que para além do mais, os critérios de musicalidade diferem segundo as sociedades (Nettl, 2005:344).

Um dos pontos aos quais faremos apenas uma breve referência é a constatação por um entrevistado de que existe possivelmente mais pressão (ainda que com menor exposição mediática) num músico de orquestra com uma posição de destaque do que num desportista (mais precisamente um futebolista, segundo a referência). Tal consideração desloca-se dos propósitos da dualidade músico-desportista, pois não é pretendida a hierarquização dos mesmos por pressão sofrida, apenas constatar se são dignas de registo as semelhanças na preparação física, psicológica e nos cuidados a ter. Já o ponto introduzido do “*mental training*” parece-nos de maior interesse para a investigação, dado que é salientado pelos entrevistados uma crescente atenção dada à preparação mental dos músicos e que se traduz por uma panóplia de práticas que se tornaram mais conhecidas e divulgadas no meio, as quais têm o objetivo de preparar o músico para o momento da performance e aliviar os níveis de stress. A menção ao trabalho de orquestra onde constantemente podem surgir programas desafiantes, gera dois resultados consoante a performance, os quais podem ir de uma sensação extremamente gratificante num desfecho positivo, a uma desmotivação e possível aumento da ansiedade numa próxima performance quando o resultado não foi o esperado. O stress no seio da orquestra foi já explicado na

literatura, bem como a importância de uma preparação psicológica e uma ajuda particular da parte do professor, o qual poderá confortar e aconselhar o aluno, bem como o motivar nas situações mais difíceis. Apesar das muitas possibilidades de preparação, é igualmente referido nas entrevistas que cada indivíduo encontrará a melhor maneira de se preparar para os momentos importantes, algo com o qual não podemos deixar de concordar, dadas as diferentes necessidades de cada pessoa. Contudo, não podemos deixar de mencionar a importância de cada músico conhecer as diversas práticas e cuidados que podem ajudar a tirar o maior proveito do momento da performance, algo que poderá adotar à sua preparação.

O momento da performance pode ser determinante na carreira musical, pelo que a habituação ao ambiente de apresentação pública por meio de simulações, ou a realização de performances em ambientes menos expostos, poderão ser cruciais na preparação do indivíduo. Para além desta vertente, o músico lida com a necessidade de se adaptar durante a performance, visto que na vertente orquestral está dependente da performance dos colegas, devendo reagir conforme o contexto musical, mesmo estando numa situação de ansiedade extrema. Este âmbito da performance orquestral já tinha sido debatido na fundamentação teórica do trabalho e veio agora ser confirmado pela opinião dos entrevistados.

O reconhecimento da dualidade músico-desportista não parece ser reconhecida em nenhuma das culturas tratadas, segundo os estudantes. Ainda que haja um entrevistado que refira que na Alemanha tal realidade é reconhecida, a verdade é que a grande maioria mostrou acreditar num desconhecimento da dualidade por parte dos públicos portugueses e alemão. Tal consideração pode ser refletida nas palavras de um entrevistado que destaca a naturalidade da performance e a aparente facilidade através do domínio técnico, como uma das razões para o público não se aperceber das dificuldades e da preparação exigida para uma performance, podendo esta realidade passar despercebida pelo público no momento da performance.

## **Capítulo VIII**

### **Conclusões**



## Capítulo VIII: Conclusões

### 1. Considerações finais

Constatamos primeiramente que grande parte da literatura de ensino e aprendizagem musical não se dedica à aprendizagem vocacional ou profissional da música, mas à educação musical em geral, como seria de esperar. Igualmente, a literatura tende a focar as diferenças culturais expressas na música ocidental, por comparação com criações musicais não ocidentais. Se por um lado é mais óbvio esse foco e essa compreensão, mais difícil será observarmos a cultura ocidental em si, como sendo ela também diversa. A dificuldade inerente a este processo de negação a uma universalidade de valores ocidentais pode ser grande, também pela reflexão a que isso obriga: mesmo vivendo num mundo em constantes mudanças e cada vez mais globalizado, as nossas heranças culturais e psicológicas são resultados de uma história de desenvolvimentos sociais, políticos e culturais que tornam a nossa perceção do mundo única, em que a música não é exceção. Porém, apesar da singularidade de cada indivíduo, ficou patente no estudo que aqueles indivíduos que se educaram e formaram num meio comum, tendem a ter uma perceção musical similar. De facto, podemos concluir do nosso estudo que, mesmo sendo a música considerada uma linguagem universal, é claramente sensível ao contexto cultural. Por outras palavras, as tradições musicais Clássicas num meio musical ocidental como o é a Europa, mostram-se díspares e das quais se constata as influências culturais e históricas dos vários países. As implicações destas afirmações levam a concluir que o prosseguimento de estudos no estrangeiro, por parte dos estudantes portugueses, pretende a busca por mais oportunidades de trabalho, por um lado, e implica uma necessidade de adaptação ao meio, por outro.

A entrevista aberta provou ser uma ferramenta ótima para tratar o tema da nossa investigação, pois não só nos possibilitou cobrir toda a temática necessária à resposta das perguntas de investigação, como também permitiu que emergissem muitas questões de interesse para a temática, as quais nos levaram a entender melhor a complexidade do tema. O desenvolvimento das entrevistas de uma forma ideal, tal como descritas por diversos autores, decorreram no nosso estudo de caso de forma natural, assemelhando-se a uma conversação que, aliada a um discurso simples – mas não por isso menos claro e exato –

permitiu uma maior proximidade com os entrevistados, facilitando o desenvolvimento das questões colocadas. Nestas entrevistas pudemos constatar o referido plano metafórico da música ao ser aplicado pelos entrevistados em todas as suas descrições, fazendo jus à importância dada à sensibilidade cultural na interpretação e abordagem musicais. A metáfora representa claramente as percepções musicais por parte das diversas culturas e é o meio pelo qual os estudantes dão conta das diferenças entre os dois países.

Não menosprezando o alto teor de interesse das entrevistas, estas destacaram-se também pela quase total unanimidade das respostas que, nas (raras) menos unânimes das questões, atingiam uma taxa de coesão dos entrevistados de oitenta por cento (referente a oito opiniões similares de dez possíveis). A verdade é que as respostas foram maioritariamente concordantes sendo a eventual discordância, quando existente, limitada a dois entrevistados (e em que a discordância acabava por derivar de uma percepção errada da questão), o que caracteriza a informação recolhida como reveladora de uma consciência coletiva acerca do tema tratado na investigação, dando força às respostas e, no caso de concordância com a revisão da literatura, uma confirmação dos factos analisados.

A investigação teve algumas surpresas, não só decorrente da análise dos dados recolhidos, mas igualmente por novos dados que surgiram de outras leituras durante o tempo da análise e discussão de dados. Em primeiro lugar, devemos revelar o facto de a UNESCO (Höppner, 2014) ter aceite a candidatura do panorama orquestral alemão como património imaterial da humanidade, o que constata a importância e unicidade deste meio musical, fortalecendo igualmente o porquê da preferência dos estudantes portugueses de instrumento de sopro de metal para se deslocarem à Alemanha para prosseguimento de estudos. Este reconhecimento internacional não deve ser visto, contudo, como uma superioridade qualitativa em relação a todas as outras culturas musicais Clássicas. Houve igualmente outros centros europeus em que a orquestra floresceu - inclusive em Portugal, mas em períodos diferentes - apontando este reconhecimento à densidade das orquestras (e também o seu reconhecimento) e estabilidade institucional, que seguramente se fortalecerá depois de tal notícia. Esta estabilidade institucional das orquestras alemãs leva também a que os estudantes portugueses pensem nos estudos na Alemanha como predecessores de uma solução profissional a longo prazo e, portanto, diferindo daquela solução para os músicos que nos últimos anos se deslocaram no sentido inverso, ou seja, para integrarem (maioritariamente com plano a curto prazo) as orquestras portuguesas.



Não menos importante são os resultados conclusivos entretanto obtidos por Heyne e Derrick, os quais afirmam que:

The differences in the vowel systems of the First Languages of two trombonists in our study seem to constrain the availability of tongue shapes to be used in playing their instruments. This finding represents the first evidence that playing differences among players from different countries are not simply cultural or a matter of style but may also be rooted in the phonetics and phonology of different languages.

(Heyne & Derrick, 2014:4)

As evidências destes investigadores demonstram uma clara influência idiomática na prática musical, o que está em concordância com o proposto pela nossa investigação, que engloba vários aspetos de índole cultural como determinantes na prática musical, entre os quais tínhamos já incluído o idioma. Porém, devemos referir que os mesmos investigadores esperam uma diferença menor em músicos profissionais do que em músicos amadores, em que os primeiros trabalham para um constante aperfeiçoamento da articulação o que pode levar à redução do impacto da língua materna. Como dizem:

In general, we expect professional players of brass instruments to display less language influence than amateurs as these individuals spend countless hours practicing their instruments to improve their sound and articulation which should lead to the gradual unlearning of tongue movement patterns acquired with their First Language.

(Heyne & Derrick, 2014:4)

Quanto a esta última consideração, comparando-a com a experiência pessoal de investigação relatada e as perceções dos entrevistados, acreditamos que o trabalho realizado pelos instrumentistas de sopro de metal a nível de articulação, resulte numa adaptação a características culturais do meio que os envolve, não resultando numa neutralização do efeito da língua materna na prática musical, mas numa adaptação da forma de articulação a um ideal sonoro concreto que poderá ser aprendido por um processo de imitação semelhante à aprendizagem de um idioma. Neste contexto, é particularmente interessante a contribuição de Lawrence Kramer (2011), para quem “*These universals [music experience], however, are themselves culture-specific tropes, and their significance as such lies not in their content alone, but in the way they are invoked.*” (p.44). A experiência musical também foi tomada como um dos fatores de reconhecimento das diferenças culturais na música. Tal leva-nos a uma consideração do incontornável João de Freitas Branco, que afirma:

Note-se que, em rigor, entra também em jogo um outro código, relativo à música entendida como linguagem. Um código usado desde logo pelo compositor e que deverá ser decifrado não só pelo executante mas também pelo ouvinte. É uma espécie de dicionário por meio do qual se torna possível “traduzir” a linguagem musical na das ideias e dos sentimentos humanos, dos objetos materiais e dos acontecimentos do mundo exterior.

(Freitas Branco, 2005:34)

O idioma musical como culturalmente sensível foi confirmado pelos estudantes e pela literatura, o que nos faz repensar a simples e idílica ideia da música como linguagem universal. Não pretendemos negar a universalidade da música como afeta às culturas nem como parte integrante das mesmas, mas apenas como percebida de forma distinta pelas diversas culturas. Na verdade, e de acordo com Blacking (1973), “*Music can transcend time and culture. Music that was exciting to the contemporaries of Mozart and Beethoven is still exciting, although we do not share their culture and society.*” (p.108). Como continua o mesmo autor,

Perhaps there is a hope of cross-cultural understanding after all. I do not say that we can experience exactly the same thoughts associated with bodily experience; but to feel with the body is probably as close as anyone can ever get to resonating with another person.

(Blacking, 1973:111)

Por outras palavras, ainda que existam inúmeras diferenças a nível musical, com todas as suas implicações, a música continua a ser uma ponte de ligação entre culturas com um maior nível de entendimento que qualquer idioma.

Esta perceção ganha outra profundidade nesta investigação, ao debater as diferenças culturais entre culturas de um mesmo meio dito ocidentalizado e globalizado, questões que foram já debatidas e que dão contornos muito especiais a este caso. Do estudo realizado, podemos afirmar que a aprendizagem se processa das mais diversas maneiras, nas mais distintas situações e através de todos os sentidos (Kelly, 2009:4). A complexidade da aprendizagem e performance musicais foram comprovadas tanto pela literatura como pelas entrevistas realizadas, onde foram exploradas não só as expectativas de um músico profissional, bem como os processos de aprendizagem pelos quais o mesmo passa, abordando igualmente as competências a adquirir e a complexidade de cada um destes processos vividos pelos estudantes portugueses em ambientes de aprendizagem multiculturais, mas direcionados para uma cultura hegemónica. Neste seguimento, as representações mentais são uma das ferramentas mais focadas (sob a designação de conceito sonoro) e decididamente mais importantes ao abordar uma cultura musical

diferente. A experiência auditiva e performativa destas conceções é o caminho mais adequado, pudemos concluir. Wilfried Gruhn dá-nos a confirmação da complexidade desses processos no pensamento humano, referindo:

Mental representations can develop only within the gross wiring of the brain. These representations can be described in terms of synaptic density and neuronal connectivity. In regard to music, perceived and performed sounds actively support the growth of synaptic connections. These connections form larger units (cell assemblies) that interact with one another. Such interactions establish more neural networks.

The stimulation of neurons by incoming information (e.g., musical sounds) activates the highly interconnected structure of a neural network.

(Gruhn, 2005:101)

Pelos dados obtidos, podemos concluir que as instituições de ensino pretendem a preparação do aluno para o meio profissional que os rodeia, no qual também a escola se insere, sendo os programas educativos (ou aquilo que os alunos descreveram como os objetivos de estudo) o espelhar dessa mesma situação. O facto de existir um panorama orquestral reduzido em Portugal, reduzindo o número de oportunidades para realizar provas, leva a que este não seja um especial foco de atenção nos programas portugueses, havendo uma formação mais generalizada. Esta conjuntura é contrastante com a constatada na Alemanha, em que a preparação para o meio orquestral tem um maior peso nos programas educativos, pelo que nestes programas são refletidas as condições sociais e culturais de cada país. O conteúdo dos programas educativos nos cursos de música nos dois países leva-nos a concluir que as escolas (Universidades) pretendem formar os alunos para o ambiente profissional que os rodeia, o que no caso português, ao que tudo indica, não representa a música de orquestra em primeira instância. Os programas educativos são importantes pois preparam os alunos para o seu meio. Estes refletem o meio para o qual os alunos se devem preparar. A importância do professor como guia, aparece intimamente ligado ao programa dos alunos, visto que havendo flexibilidade na programação, o professor poderá ajustar-se melhor às necessidades dos alunos e às oportunidades que surjam. Dito de outra maneira, os professores, que normalmente acumulam as funções de professor de instrumento, de música de câmara e de literatura orquestral, devem saber gerir o tempo para os diversos âmbitos de acordo com as necessidades dos alunos (ou da classe).

Quanto ao passado histórico a nível da música Clássica, e das orquestras em particular, apercebemo-nos que a instabilidade institucional notória ao longo dos anos no

meio português não proporcionou as condições que permitissem um desenvolvimento musical orquestral tão significativo. Aliado a este facto surge a grande força que a música religiosa teve ao longo da história da música portuguesa e para o qual também o ensino da música se direccionou. Por contrapartida, a estabilidade e continuidade institucional de que gozavam as instituições alemãs e a importância dada igualmente à música não religiosa, representa um ponto importante no desenvolvimento da cultura orquestral independente das práticas litúrgicas. Notámos que o período em que a música orquestral em Portugal mais se destacou no plano europeu foi exatamente na altura de maior prosperidade e riqueza nacional, indo esta consideração ao encontro da tendência de que a estabilidade e saúde financeira facilitam o investimento cultural, ainda que tal não seja a regra, e alguns países com menor poder financeiro tenham chegado a ser o estandarte da modernidade na Europa. Por infelicidade no decurso da História da música portuguesa, os momentos de maior riqueza e criação musical foram açoitados de terríveis acontecimentos e fatores. Primeiramente, no Renascimento, a falta de registos musicais deixaram uma lacuna na História portuguesa que poderia ter mudado o curso cultural. Igualmente, o terramoto de 1755 destruiu tanto a esperança residente na Ópera do Tejo, como parte do espólio musical sob a forma de partituras que se perdeu. Também o início do século XIX marcou uma época árida na música portuguesa, em que problemas políticos não permitiram o florescimento musical. O início do século XX poderia ter sido o ponto de viragem, mas atrevemo-nos a dizer que tal não se verificou, e não fosse devido a muitos esforços individuais e privados, e a uma miragem com o nome Gulbenkian, o panorama musical português poderia ter sido prejudicado. António Pinho Vargas (2010) retrata de forma exímia a situação portuguesa no contexto europeu, e reforça o propósito desta investigação. Citando o autor:

Para este trabalho esta questão é muito importante. Em primeiro lugar deve-se considerar que Portugal – enquanto país excluído da modernidade representada pelos países no centro da Europa, a Inglaterra, a França e a Alemanha – não faz parte, neste sentido, da modernidade. Daqui derivam todas as repetidas introduções das práticas modernas artísticas em Portugal. Só se introduz aquilo que, originalmente, está no exterior. As narrativas das artes em geral em Portugal são muito semelhantes às narrativas sobre música portuguesa na medida em que, em cada um dos momentos fundadores de modernidade em Portugal, se referem sempre a um exterior no qual a modernidade “estava”, do qual a modernidade “vem”, e esse exterior é a Europa, a tal Europa hiper-real. Para Portugal, a Europa é um Outro.

(Pinho Vargas, 2010:89)

É sob uma certa posição de afastamento, sem nunca realmente sair dos padrões

reconhecidamente ocidentais, que se desenvolve a cultura portuguesa e a sua relação com a Europa. A ausência da presença portuguesa no meio europeu deve-se também à educação a nível musical, nem sempre fomentada ao longo da História, e que não concebia que em território nacional se pudessem formar músicos de mérito e assim potenciar o meio musical português. Felizmente nos dias de hoje o investimento em escolas de música a nível superior mostra diferenças significativas em relação à História, mas o meio carece de oportunidades para escoar o potencial musical do país. De facto, e segundo os entrevistados, constatamos que é na Alemanha que é dada mais importância aos projetos educativos e à ação escolar das orquestras. Isto sugere que a renovação de público pela formação musical dos jovens (como parte das funções da orquestra) é mais cuidada na Alemanha, o que pode ser a razão para uma maior afluência de público aos concertos e récitas alemãs, também evidente nas entrevistas realizadas. António Pinho Vargas remete para o investimento musical como principal razão do reconhecimento cultural:

A ausência de música portuguesa no contexto europeu resulta de muitos factores, mas é um facto que há enormes diferenças entre os países europeus, inúmeros “factores de desigualdade” não apenas geográficos mas geoculturais. Não apenas os orçamentos para a cultura são muito diversos, como alguns Estados europeus investem fortemente na divulgação e promoção das músicas dos seus países, enquanto outros, como Portugal, não têm orçamento nem consideram esse apoio prioritário, senão muito pontual e residualmente.  
(Pinho Vargas, 2010:184)

Como já pudemos reparar tanto pela literatura como pelos entrevistados, o talento e capacidades presentes no meio português não são em nada inferiores ao centro europeu, vivem infelizmente à custa de iniciativas individuais, que na maior parte das vezes não são suficientes para fazer jus ao nível artístico de que dispomos. Contudo, devemos ter em conta que “Nem sempre uma cartografia económica é condição suficiente para dar conta da complexidade das relações socioculturais.” (Pinho Vargas, 2010:49). Tal consideração deixa alguma esperança de que, apesar dos contextos de dificuldades financeiras, a cultura musical portuguesa possa vir a ser mais valorizada e reconhecida.

Pretendendo responder às perguntas de investigação inicialmente colocadas, podemos afirmar com propriedade que a motivação dos estudantes para o prosseguimento de estudos no estrangeiro deve-se a uma procura de oportunidades de trabalho na sua área de estudos, querendo com isto dizer que os estudantes portugueses de sopro de metal procuram um meio orquestralmente ativo onde possam estudar e aspirar a conseguir um

lugar efetivo numa orquestra estatal. Esta razão é justificada com o reduzido número de orquestras sinfónicas existentes em Portugal, nas quais se torna difícil ingressar devido às raras vagas existentes. O prosseguimento de estudos no estrangeiro permite, assim, não só uma continuação da formação iniciada em Portugal, como a possibilidade de se inserir num mercado de trabalho com mais oportunidades, mas não menos competitivo. Ainda que a obtenção de um emprego numa orquestra não seja certa, podemos concluir do nosso estudo que a experiência de estudar num centro tão ativo musicalmente é deveras importante. Esta decisão leva em consideração o desejo de os estudantes prosseguirem estudos com uma referência (professor) na prática do seu instrumento, a vontade de estar num meio musicalmente ativo e que proporcione uma solução profissional no futuro. Para além do exposto, os alunos encaram a necessidade de se encontrarem no meio e no mesmo se integrarem como condição quase obrigatória para terem sucesso profissional. Nestas condições, o caso alemão justifica-se por uma densidade orquestral sem comparação no mundo da música Clássica, sendo que as Universidades e Escolas Superiores de Música formam especificamente alunos para esse meio, indicando esta profissão (músico de orquestra) como possibilidade de saída profissional quase única, evocando a sua especialização. Quanto à formação dos alunos devemos pois mencionar Barret e Webster:

Change is a contemporary watchword in the field of music education just as in education at large. Proposals for reform are plentiful – from teachers in the field, school communities, professional associations, policy makers, and the academy. Every era in the history of music teaching has presented significant opportunities and challenges, and this time is no exception. We live in a fast-paced, highly connected society in which music has never been more evident in the lives of children and adults of all ages; however, much of how we formally teach this music has remained stuck in the age-old theories and practices that do not serve us well. What is desperately needed are new ways to conceptualize and execute music teaching that respect past achievements but also look forward to new paradigms of our field.

(Barret & Webster, 2014:1)

Especialmente ao nível musical, e como pudemos constatar nesta investigação, a educação musical necessita de novas abordagens e de se reinventar para poder fazer face às mudanças que se fazem sentir no meio. A validade do sistema aluno-mestre como via única de aprendizagem pode ser indutora a uma prática limitada. O aluno precisa definitivamente de se abrir às potencialidades do meio, aproveitando ferramentas tecnológicas e de comunicação, beneficiando de uma aprendizagem no meio cultural tão dinâmica quanto possível. Concluimos que o professor desempenha um papel central na evolução do aluno, sendo o responsável pelo programa do aluno, bem como da adaptação

do mesmo às suas necessidades e objetivos, servindo igualmente como exemplo a nível musical e orientador a nível da carreira artística. Os entrevistados descrevem frequentemente o professor como alguém que assume (em alguns casos) uma função paternal, uma vez que este se preocupa com a adaptação dos alunos ao meio e com a distância dos mesmos em relação à família e à terra natal. Desta forma, parece-nos também natural o facto de a grande parte dos entrevistados afirmar conhecer o professor de instrumento antes de se decidirem pela cidade de prosseguimento de estudos.

Outra conclusão do nosso estudo é que a escolha por cidades maiores para prosseguimento de estudos se deve à necessidade de estar num meio musicalmente ativo, o que se traduz num maior número de espetáculos para assistir e num número também maior de provas para realizar. Igualmente, os entrevistados afirmam que as grandes cidades na Alemanha são marcadamente multiculturais, com especial destaque para as escolas que frequentam, o que facilita a adaptação e integração no meio. Quanto à integração dos alunos, esta é feita de uma forma diferente nas múltiplas envolventes. A integração a nível académico é aquela que revela ser processada mais rapidamente. No estudo de caso em questão, os alunos referem a multiculturalidade patente nas instituições de ensino como uma atenuante da condição de estrangeiro no meio, associando o facto de os estudantes portugueses partilharem da mesma situação que muitos outros estudantes de outras nacionalidades. A ajuda prestada por antigos alunos que passaram pelo mesmo processo, mostra ser outra condicionante para a relativa rapidez do processo de integração académico. Sucintamente, tal adaptação ao meio académico tende a ser relativamente simples e ajudada por algumas atividades decorrentes do normal funcionamento do curso que permitem um contato maior com a comunidade escolar. De facto, podemos constatar que várias instituições de ensino superior na Alemanha procuram facilitar a integração dos alunos, tanto com atividades, bem como com cursos de línguas (alemão) e mesmo bolsas de estudo. Apesar de nem todos os alunos constatarem diferenças nos apoios entre as escolas portuguesas e alemãs, a maioria dos entrevistados afirma que encontrou apoios à sua integração na Alemanha, ou mesmo o facto de não necessitar expressamente da ajuda institucional para que tal aconteça. Também podemos constatar que as atividades decorrentes do normal funcionamento dos cursos de música em *performance*, bem como a constituição das classes de instrumento marcadamente multiculturais, simplifica o processo de adaptação dos alunos ao novo meio.

A nível social, a integração tende a ser mais demorada, estando os estudantes atualmente numa situação confortável, mesmo não se encontrando completamente integrados. Para esta integração é realçada a importância do domínio da língua, o que pressupõe o investimento de bastante tempo e esforço para que tal seja conseguido. Este domínio linguístico permite um maior contato com a sociedade e a descoberta da cultura, o que leva a falar num terceiro nível de integração, diretamente relacionado com o nível social. Sendo a cultura decididamente marcada por envolventes sociais e históricas, o âmbito cultural é conhecido e abordado através de um conhecimento mais aprofundado destas mesmas envolventes. As evidências do estudo levam-nos a concluir que esta é uma ideia bem estabelecida no prosseguimento de estudos e que uma adaptação social permite também uma melhor integração cultural, algo que já concluímos ser necessário para que, a nível profissional, o sucesso seja maior. Também como dizem Miller e Shahriari:

Who you are depends on where you are and with whom you are living. The experience of growing up within a given society creates a sense of normalcy; individuals develop expectations that typical patterns will continue.

(Miller & Shahriari, 2009:36)

Neste contexto, concluímos que o meio tem uma grande importância no desenvolvimento do aluno e na sua aprendizagem. Pelo facto de se inserir num novo meio, este será influenciado pelo mesmo. Ao mesmo tempo, aprenderá do meio, para melhor se poder adaptar a este. Ainda dentro deste tema, devemos concluir que o ambiente que é proporcionado e a multiculturalidade experienciada, revelam-se fatores marcantes no aluno. O facto de os alunos portugueses na Alemanha se encontrarem num ambiente onde a sua autonomia é posta à prova e onde são incentivados ao estudo, tanto pela decisão tomada, como pelo incentivo dos colegas que passam pela mesma situação, suscita um desenvolvimento natural do estudante que se encontra empenhado neste mesmo processo. Possivelmente, mais do que a influência de práticas institucionais e a dedicação dos professores, deve ser a fase de necessidade de autonomia do aluno no nível superior que, aliado à experiência de responsabilidade individual na nova experiência de estudos no estrangeiro, que vai motivar o aluno no processo de aprendizagem. O aluno, estando envolvido num meio multicultural, estará a desenvolver as suas competências culturais. Também de interesse é o facto de a peculiar situação que vivem num país estrangeiro, devido à estranheza que provoca quando comparada com as condições que tinham no país



natal, possibilitar mudanças mais eficazes, pois segundo *Jacobs* (*apud* Frederiksen, 1996) a reversão de hábitos inculcados pode ser mais facilmente processada através de estranheza, a qual está em todo o caso presente na situação dos estudantes portugueses na Alemanha. Paul Evans vai ao encontro da nossa perspetiva de adaptação dos alunos:

Teachers, parents, and peers of music students can do things to ensure that basic psychological needs are fulfilled—providing opportunities for competence motivation, providing an environment of social connectedness and belongingness to support relatedness, and providing choice, acknowledging feelings, and nurturing inner motivational resources to support autonomy. The more these needs are fulfilled, the more a music student is able to integrate the values of the social environment and of the task of learning music—practising, performing, developing musical skills—into their identity and sense of self. The reverse relationship also occurs: Doing an activity for internal reasons rather than external motives is in itself inherently needs-fulfilling.

(Evans, 2015:74)

De forma resumida e conclusiva, e tal como confirmado pelos entrevistados, a melhor adaptação ao meio surge por meio do bem-estar do indivíduo no mesmo. Este bem-estar estará relacionado com a sua naturalidade no meio e com a sua aceitação no mesmo. Para tal, as funções do professor, escola e meio académico são deveras importantes e, como reparámos pelas informações recolhidas, os estudantes portugueses de sopro de metal frisam essa facilidade de adaptação inicial por meio de todos os agentes. Contudo, referem que ainda sentem necessidades de maior adaptação, como a aprendizagem do idioma, o que pode sugerir uma vontade de maior integração ao meio. Do estudo realizado, podemos concluir que os alunos que demonstram maior sucesso profissional atingido até ao momento das entrevistas, eram aqueles que mais enfatizavam a importância de aprender no meio e que a sua integração representa uma das condições mais importantes – ou mesmo a mais importante - para o sucesso profissional.

Outro ponto de destaque é o evidenciado por Pinho Vargas (2010) na sua investigação ao citar Lourenço: “Para Lourenço ‘mais a sentem [a falta de consideração por nós] aqueles a quem o acaso ou os deuses do caminho puseram a viver nesse Estrangeiro onde lhes é fácil palpar, além da grande ausência cultural da sua Pátria, a deles mesmos, exilados de um duplo exílio’ (ibid.: 106).” (p.258/9). Ainda que a descrição de exilados possa ser exagerada, a mensagem do autor pretende ser a do reconhecimento da ausência da cultura portuguesa além-fronteiras, por parte dos músicos que vivem no estrangeiro. Ainda que este aspeto não tenha sido realçado diretamente pelos entrevistados, tudo indica que assim seja. De facto, alguns alunos referem o “aprenderem a cultura de

outros”, o que indica três pressupostos. Em primeiro lugar o facto de alguns estudantes não reconhecerem a sua cultura concretamente, seja pela heterogeneidade musical ou pela já referida condição de periferia, a qual coloca Portugal numa involuntária e injusta posição secundária em relação ao centro da Europa. Em segundo lugar, deparam-se com consequências históricas que se refletem no panorama musical europeu, no geral, e no português, em particular. O terceiro pressuposto é a constatação de diferenças culturais patentes na expressão supra citada. Queremos contudo refutar a ideia dos músicos portugueses como herdeiros de uma cultura de ausência, pois esta (ausência) só o é em comparação com uma hegemonia cultural do centro, onde a heterogeneidade musical portuguesa dificilmente tem acesso. Contudo, chamar de ausência a uma cultura que se transformou na diversidade e assim ganhou forma, seria tirar-lhe o devido valor. Para além disso, como já referido, torna-se mais difícil dar valor à arte na diversidade (Stallings, 2012), mas não quer dizer que não haja o mesmo valor, só o seu reconhecimento é diverso, contrastando com uma mais clara homogenia de outros casos. António Pinho Vargas (2010) reconhece as dificuldades de desafiar uma condição de subalternidade que de tão estabelecida, se torna natural:

No entanto, esta investigação constituiu um enorme desafio. Analisar uma ausência, interpretá-la em relação a uma hegemonia que é recebida como natural, é uma tarefa herética. A hegemonia produz igualmente a neutralização da contestação da hegemonia, reafirma o carácter natural da subalternidade, a sua aparente fatalidade ou inevitabilidade.

(Pinho Vargas 2010:493)

Contestar estas novas “verdades e globalidades” poderá ser um verdadeiro desafio, acrescido de uma dificuldade maior, traduzida na alegada universalidade da música e na forma abstrata e interpretativa da música. Nesta investigação, o objetivo não é retratar a ausência segundo a perspectiva de Sousa Santos (2002a), mas relacionar essa relação de subalternidade para com a hegemonia (alemã) na música Clássica no contexto dos estudantes portugueses que na Alemanha procuram o sucesso profissional.

Este estudo não pretende – nem pode - mostrar uma fatalidade de sucesso ou insucesso, apenas uma tendência muito clara neste sentido, querendo deixar clara a hipótese de haver exceções a este estudo. Assim apresentamos uma perspectiva conclusiva acerca do que são as experiências de aprendizagem contextualizadas com as culturas portuguesa e alemã. De facto, as conclusões do nosso estudo remetem para que o processo de adaptação facilite o sucesso profissional. Seria interessante em todo o caso a realização

de mais estudos dentro deste âmbito que pudessem trazer mais clareza ao tópico.

Quanto à consciência e empenho dos alunos no processo de integração, ainda que a resposta não seja completamente unânime (um entrevistado que não reconhece de forma direta esta perspectiva), podemos afirmar com propriedade que os estudantes estão conscientes de que a adaptação à cultura em que se inserem é um passo importante para o seu sucesso profissional e que estes procuram integração social e cultural, apesar de se tratar de um processo de longa duração e que exige um envolvimento e empenho muito grandes dos alunos. Esta perspectiva partilhada pelos estudantes, está refletida na obra de Kelly, que afirma:

For teachers, the sociological perspective offers a unique approach toward learning. A basic tenet of sociological research is that everything humans know and are able to do is learned through observing and interacting with other humans (Macionis, 1997; Valsiner, 1989). Interactions provide knowledge regarding language, feelings, attitudes, biological functions, even perceptions of music ability. Unlike other living species whose behavior is biologically set, sociologists believe humans rely on social experiences to learn the nuances of their culture in order to survive (Geertz, 1965; Hughes, Sharrock, & Martin, 2003). Thus, knowledge and skills are not genetically determined; rather learned through the process of enculturation.

(Kelly, 2009:12)

Assim, a força das nossas conclusões não só é confirmada pela literatura, como é comprovada pela intenção dos estudantes em se envolverem no processo de aculturação. Hildén et al. (2010) sugerem também que a existência de diferentes abordagens de tradições musicais e sistemas educativos têm objetivos comuns (p.59), os quais acreditamos ser a formação do aluno e a sua inserção no mercado de trabalho. Também as referências dos entrevistados às diferenças culturais na interpretação, as quais observam no seio das suas classes de instrumento, é revista por diversos autores, baseados na bagagem cultural dos indivíduos. Assim, e como diz Swanwick (2002), “[...] *reference to the ‘background of human experience’ is not just a private affair. By a process of empathy we can to some extent enter the worlds of others.*” (p.21), e continua dizendo que “*Only when provoked by encounters with cultural practices from elsewhere are we likely to pay attention to ‘accents’, including our own*”. (p.22). Através do encontro com outras culturas, aprendemos a conhecer melhor a nossa própria cultura. É, portanto, na diferença que nos reconhecemos como pertencentes a uma determinada envolvente cultural. Ao falar em *accents*, acreditamos que o autor se possa referir a sotaques dentro de uma mesma cultura. Se extrapolarmos para a cultura musical Clássica, apesar da sua existência por toda

a Europa, esta é uma possibilidade muito credível. Analisemos o proposto por Swanwick (2002): *“These observations help to bring into view two important truths. One is that customs and conventions differ. The other is that exposure to other cultures helps us understand something of our own. Musicians too all have their ‘accents’.”* (p.22). Com esta ideia, o autor leva-nos para o campo da diferença musical, dando azo a que conclusões como a que anteriormente inferimos, possam ganhar relevo. Os “acentos” dos músicos, bem como as diferentes convenções e tradições musicais, são marcas culturais enraizadas e impercetíveis pelos indivíduos, até haver alguma forma ou meio de comparação, usualmente expressas sob a forma de metáforas. Os alunos entrevistados no nosso estudo dão-se conta e expressam nas entrevistas essas mesmas peculiaridades, através da sua experiência de estudos musicais na Alemanha. Estas mesmas experiências dos entrevistados, vão de encontro ao exposto por Keith Swanwick (2002), que afirma que o valor dado à música nas suas diversas interpretações pode ter um significado e reconhecimento maiores dentro de uma mesma cultura. Como diz:

Differing ‘accents’ are perceived to be equally valid and nothing is essentially good. The question is rather what anything is good for in a specific social context. The meaning and value of music can never be intrinsic or universal but lies in what is socially situated and culturally mediated.

(Swanwick, 2002:24)

O processo de comparação dos dois países (Portugal e Alemanha) pelo qual os estudantes passaram ao longo da entrevista, levou-os a refletir sobre as diferenças encontradas na sua nova experiência de estudos, mas também a olharem de outra forma para si próprios. Cook (1998) destaca esse mesmo papel do estudo da música, no qual nos revemos: *“We come back to the idea that when we study music, we aren’t just studying something separate from us, something ‘out there’: there is a sense in which we are studying ourselves, too”* (p.73).

É pertinente salientar, no entanto, que a inserção no mercado de trabalho em culturas marcadamente distintas, terá distintas abordagens pelas diferentes instituições de ensino, que procuram formar os alunos para o meio envolvente, tal como concluído nesta investigação. Neste contexto, tornam-se evidentes as palavras de Kelly que, explicando a absorção de características de uma cultura através do processo de aculturação, evidencia a necessidade de envolvimento social para que o estudante possa compreender a cultura que o rodeia:

Enculturation is the process of acquiring characteristics of a particular culture (Oakes & Lipton, 1999). Through enculturation, individuals become aware of cultural norms and expectations that will impact their lives. Socialization is part of the enculturation process. Socialization is the process of experiences and interactions through which individuals learn patterns of accepted behaviors and attitudes from other humans (Hughes, Sharrock, & Martin, 2003; Macionis, 1997). Stated otherwise, socialization involves the individual in learning expectations associated with a particular culture in order to be accepted and effectively function. Through socialization we learn our expected roles, such as mother, father, teacher, banker, student, child, and musician. Because cultural characteristics are learned through interactions, socialization begins at birth. Due to socialization, humans become products of their culture (Hughes, Sharrock, & Martin, 2003).

(Kelly, 2009:12)

Ao prosseguirem estudos na Alemanha, os alunos procuram uma adaptação o mais rápida possível, o que consiste na aprendizagem do idioma, a procura por um maior conhecimento das envolventes sociais, históricas e culturais, a interação com indivíduos da cultura em que se inserem e a constante procura de eventos culturais especialmente relacionados com a área cultural implicada nos seus estudos, a música Clássica. Por esta mesma necessidade de estar num meio culturalmente ativo, a quase totalidade dos entrevistados optou por estudar em centros urbanos que permitiam uma oferta cultural maior. Os alunos procuram uma integração nesse mesmo meio, primeiro apreciando as diferenças culturais, depois entendendo-as e assimilando o seu valor cultural e social. Tal como afirma Kelly (2009), *“Sharing culture customs and behaviors bind like-minded people together as an identifiable group. As our environmental conditions, information, and resources change, we adapt to fit the situation.”* (p.12). O autor partilha assim da ideia de que a adaptação a um novo meio é possível e os alunos podem, portanto, adaptar a sua prática musical ao meio em que se encontram, o que explica a constante referência dos estudantes a um conceito sonoro e abordagens orquestrais diferentes, às quais necessitam de adaptação. A assimilação de um conceito sonoro distinto torna-se assim uma prioridade dos alunos que se pretendem familiarizar com os valores culturais.

Após a revisão da literatura e de todos os indícios que nos levaram às ideias expostas na tese, esperávamos naturalmente uma concordância significativa das respostas, uma concordância que acabou por ser inesperadamente mais expressiva do que o esperado. Se atentarmos ao facto de que os estudantes – na sua qualidade de indivíduos com características únicas - oriundos de uma determinada cultura, podem ter perspetivas muito diferentes acerca de uma cultura externa, a conformidade das respostas mostrou-se como uma surpresa muito positiva e que fortalece não só as ideias percebidas pelos

entrevistados, como consequentemente o fundamento da investigação. Outro ponto a mencionar, foi o facto de os estudantes referirem o igual potencial existente nos dois países, bem como constatarem diferenças nos panoramas orquestrais, tão evidenciadas no enquadramento teórico. Estes eram, portanto, dados esperados da parte dos estudantes. O que também não causou grande surpresa foi a evidente multiculturalidade presente nos meios educativos alemães, já exposta anteriormente na forma de experiência pessoal do investigador.

Esta investigação permitiu-nos esclarecer alguns pontos que devemos mencionar. Em primeiro lugar, a mudança de país para prosseguimento de estudos representa uma decisão ponderada e que implica um esforço significativo da parte dos estudantes, pelo que requer igualmente um empenho possivelmente maior do que aquele que teriam em Portugal, devido não só à situação mais solitária, como ao aproveitamento da oportunidade pela qual se decidiram a investir. O peso deste fator pode ser muito grande e influenciar a perspetiva de que a evolução feita com a nova instituição e professor foi muito mais notória que no anterior ciclo de estudos. Ainda que tal se possa verificar, a conjuntura que envolve uma mudança de país, a adaptação a uma cultura e sociedade diferentes, bem como uma nova instituição de ensino e professor da especialidade, torna a experiência de estudos muito intensa e pode facilmente marcar o aluno. Em segundo lugar, as práticas orquestrais dos dois países são reconhecidamente diferentes: disparidades com raízes culturais e históricas que se refletem na experiência de aprendizagem dos alunos. A importância do meio envolvente no desenvolvimento artístico do aluno é assinalável, pertencendo ao conjunto de fatores mais determinantes para o sucesso dos estudantes portugueses na Alemanha. Através dos dados recolhidos, da análise feita e da discussão dos dados, podemos concluir que o processo de aculturação é determinante no sucesso profissional do aluno. Ainda que os próprios estudantes citem a existência de casos raros de “talento natural”, os quais não conseguimos explicar mediante a literatura, todos os indícios são notórios de que a adaptação do estudante ao meio tem um papel facilitador do sucesso profissional. Do nosso estudo podemos concluir que o meio no qual os alunos se inserem é de extrema importância, e que no nosso estudo de caso o é não só pelo número de provas e lugares existentes, mas também pela segurança do trabalho. Estas condições derivam de anos de investimento cultural ininterrupto, o que levou a desenvolvimento de estruturas de apoio à profissão, tornando-a mais estável, e equiparável a outra qualquer

profissão, portanto, dando um carácter comum à profissão. Acreditamos que o reconhecimento da profissão seja influenciado pelo posicionamento dos estudantes portugueses quase unicamente em grandes cidades alemãs, onde também o número de orquestras e a intensidade da prática da música Clássica é maior. Nas maiores cidades portuguesas, será também mais provável que a profissão seja reconhecida. Contudo, devemos salientar a densidade orquestral na Alemanha como um fator de relevo e que, mesmo em zonas menos densas em termos populacionais, se possa perceber uma atividade musical Clássica mais regular.

Estas conclusões refletem as diferenças entre as duas culturas que sobressaem da discussão dos dados obtidos com a literatura revista. A possibilidade de generalização destas conclusões podem ser limitadas pelo facto de tratarmos dois casos de países específicos cuja História se fez refletir nas práticas culturais. Se pretendermos comparar outros países com situações orquestrais como a portuguesa - em que a música orquestral nem sempre foi privilegiada e numa situação periférica em relação ao centro europeu - ao modelo alemão, podemos conseguir bastantes similaridades, notando contudo que as envolventes culturais de cada país tornam as práticas muito peculiares. Quanto à necessidade de aproximação à cultura alemã, acreditamos que esta realidade possa ser benéfica a qualquer estudante estrangeiro, independentemente da sua origem, sem podermos contudo assegurar generalizações. Porém, no caso português ficou claro que a aproximação à cultura do país onde os alunos prosseguem estudos, com o intuito de se adaptarem ao meio e se integrarem, é vista como condição obrigatória para o sucesso profissional. Neste contexto, aproximamo-nos da visão de Nettl, o qual afirma que:

Biology, climate, geography, language, the talented individual—they all have a certain part in determining the nature of a music. But in the end, the overriding determinant must be the special character of a culture. The ways in which people live, relate to each other, see themselves in relation to their natural and human environment, control energy, and subsist determine the kind of music they have.

(Nettl, 2005:347)

Também John Blacking (1973) ao falar do significado de diversos elementos musicais para as diversas culturas afirma que: *“None of these musical meanings is absolute even within the same European musical tradition, in which the rules are clearly stated and the system of learning them has been similar for centuries.”* (p.68). Esta é uma das premissas do nosso estudo, a qual é partilhada por Blacking, e que permite revelar

diferenças culturais dentro da tradição musical europeia.

Apesar de um estudo de caso não permitir fazer muitas generalizações, existem várias conclusões gerais a reter e que poderão permitir algumas generalizações. Em primeiro lugar podemos afirmar que a música é sensível às culturas, e que apesar de a música Clássica se apresentar similar em toda a Europa e se tratar, portanto, de uma cultura “ocidentalizada”, existem diferenças que são percebidas pelos músicos. Estas diferenças estão enraizadas nas diversas culturas musicais e são mais facilmente percebidas quando comparadas, situação que os estudantes experienciam aquando do prosseguimento de estudos no estrangeiro. As particularidades de cada cultura e as suas tradições refletem-se na forma como os músicos se expressam musicalmente e mesmo nas relações pessoais numa comunidade de prática como a orquestra. Isto leva-nos à conclusão seguinte, que os músicos são marcados pelo meio que os envolve e que, querendo adaptar-se a uma cultura musical, o caminho mais eficaz é inserindo-se nesse mesmo meio e dele aprender. Esta conclusão deverá, no nosso entender, aplicar-se a outras dualidades (de países) em estudo, uma vez que a adaptação a qualquer cultura será um passo necessário. Outra conclusão é que existem fatores de grande importância no sucesso da aprendizagem e adaptação dos alunos: o papel do professor como exemplo profissional e orientador, bem como as novas tecnologias que oferecem meios de aproximação cultural e otimização do estudo e performance. Uma última conclusão recai sobre a decisão de estudos no estrangeiro. Numa situação como a atualidade portuguesa em que o número de lugares em orquestra são escassos, a decisão de prosseguir estudos no estrangeiro mesmo sem apoios financeiros, traduz-se numa afirmação de vontade e necessidade dos jovens portugueses, que pretendem seguir a via da performance como profissão. Para além disso, a deslocação individual para o estrangeiro sem a expectativa de encontrar conterrâneos que facilitem o processo de transição, acarreta dificuldades acrescidas à nova fase de estudos, dificuldades que os estudantes estão dispostos a superar para poder singrar profissionalmente. Esta mesma decisão mostra-se custosa pelo distanciamento familiar e cultural, e a falta desse conforto representa um estímulo para os estudantes se focarem nos estudos. Por outras palavras, não se trata apenas da qualidade dos alunos – a qual vimos ser existente em qualquer cultura –, mas sobretudo da vontade e trabalho dos mesmo no sentido de se desenvolverem artisticamente e no seio de uma cultura específica.



Tal como diz Geertz (1983), “*The surface bootlessness of talking about art seems matched by a depth necessity to talk about it endlessly*” (p.95). Em música e nas artes em geral, a necessidade de aprofundar incansavelmente o tema, tentando desesperadamente esgotar todas as possibilidades de argumentação, é uma condenação equiparável à de Sísifo. Porém, apesar da dimensão do desafio, não limitámos a nossa investigação, e abordámos extensivamente todos os tópicos que acreditamos ser do interesse do nosso estudo. A afirmação de Geertz reflete a nossa investigação, uma autêntica odisséia na descoberta do passado, reflexão e confrontação com o futuro que, da perspetiva que agora temos, nos parece dar um contributo significativo para a educação no seio dos instrumentistas de metais portugueses, em particular, bem como para as influências interculturais na educação, em geral. Uma das esperanças deste trabalho é que possa vir a ser mais tarde contestado com uma confrontação da maior presença portuguesa no panorama internacional e que os estudantes portugueses não mais sintam a necessidade de sair do país por falta de oportunidades profissionais. Não é exatável que estas conclusões, que servem o momento em que foram escritas, perdurem por muitos anos, nem é esse o caminho da ciência. Esperamos sim, que sirvam para abrir novas perspetivas sobre temas tão importantes e tão pessoais e que dêem ânimo a mais e aprofundadas investigações:

For the artist, the goal of the painting or musical composition is not to convey literal truth, but an aspect of a universal truth that is successful, will continue to move and to touch people even as contexts societies, and cultures change. For the scientist, the goal of a theory is to convey “truth for now” – to replace an old truth, while accepting that someday this theory, too, will be replaced by a new “truth”, because that is the way science advances.

(Levitin, 2007:5)

Ao ler esta tese, esperamos que o leitor entenda que a música portuguesa e a música alemã não são histórias lineares, tal como não o são as Histórias dos dois países, com guerras, políticas, movimentações de massas, entre tantos outros fatores: os legados dos países são fruto de muitas mutações que a Europa conheceu ao longo dos anos. Mas é precisamente das transformações ocorridas no seio de uma sociedade política, social e culturalmente ligada, que essas transformações têm significado. Por isso, ao falarmos de culturas portuguesa e alemã, não falamos do caráter nacionalista de cada nação, mas de um juízo de valor comum para a música nas sociedades portuguesa e alemã. Poderemos dizer que a apreciação musical também não é unânime dentro de uma mesma sociedade e cultura, contudo o nosso foco vai para uma conceção generalizada de apreciação musical

que sofreu transformações até chegar à sua forma atual. Igualmente esta perspetiva sobre as relações culturais revelada pela investigação, revê-se primeiro numa experiência pessoal secundamente suportada por outras perspetivas maioritariamente concordantes, e que refletem uma apreciação atual destas mesmas relações. *“Interpretations, whether of music or anything else, can be invalidated, but it is impossible to validate them.”* (Kramer, 2011:27). Será naturalmente fácil contestar o conteúdo desta investigação, quer pela natureza interpretativa da música, quer pelas constantes mudanças socioculturais vividas diariamente. Mais difícil será validar tal perspetiva, mas o esforço de o fazer não passará despercebido nas páginas deste trabalho.

## 2. Limitações do estudo

Neste e no seguinte tópicos tentaremos resumir as limitações e recomendações para investigações futuras que foram mencionadas ou esquecidas ao longo do estudo. Em primeiro lugar, a expectativa de quaisquer generalizações deve ser refreada. O interesse do tópico reside no estudo do caso em particular e de melhor poder entender o mesmo. Pelos seus contornos únicos, torna-se impossível criar paralelismos mesmo com outros países em situações próximas à portuguesa, de periferia europeia. Podemos sim incitar a novas investigações que objetivem perceber as mesmas influências que as observadas neste estudo. Contudo, à data da sua realização, deverão atentar às diferenças que se terão operado nos meios socioculturais em questão. Com as constantes mudanças e transformações a que assistimos diariamente, questionamo-nos acerca da longevidade da validade das investigações assim que se admitem conclusões ao estudo. A probabilidade de uma repetição deste estudo, a não ser breve, poderá ver-se limitada perante novas e inesperadas mudanças nas conjunturas sociais e culturais dos países, bem como de novos dados adquiridos pela comunidade científica. Ainda que em condições diferentes, uma segunda aplicação do estudo seria sempre uma mais-valia e poderia contribuir para uma constatação da evolução das conclusões apresentadas.

Seria igualmente interessante saber a opinião de membros de orquestra acerca desta problemática de investigação, bem como de professores de Universidades na área da performance musical, para tornar o estudo mais completo, o que seria de dimensões

demasiado grandes para este estudo de caso. Quanto à educação musical, citamos apenas Varkøy, que afirma:

Music is thought to have overall pedagogical and social benefits. Music can be a bridge-builder between generations, create understanding and tolerance for foreign cultures and contribute to the creation of a positive school environment. Musical activities can, through cooperation, well-being, and togetherness, create a sense of belonging and identity. Music is presented as a mirror for culture and society, and it is maintained that musical activities contribute to developing social communities. One can say that the subject of music in this way is tied closely to modern pedagogical ideas and has become a tool in creating good and useful citizens.

This is not the place to go further and deeper into a discussion of such ideas. Let us therefore only remind ourselves that these ideas never really have been totally accepted - even between scientist and scholars of music and music pedagogy. After all, we do speak about the discussion on the value of music: is it mainly or purely musical, or is it non-musical? Is music primarily a goal in itself or is it a means? Even though this discussion is very old, it seem to us that we as music educators never really can forget these questions without losing a central aspect of the fundamental thinking about music and music education.

(Varkøy *apud* Caird, 2002:37)

### 3. Tópicos para investigações futuras

A relação da psicologia com a música já tem sido desenvolvida por diversos autores e não é um campo de investigação propriamente novo, mas a sua abordagem no contexto de perceção de adaptações sociais e culturais de músicos em novos meios, pode ser um tema de interesse não só da perspetiva de investigador, mas igualmente dos resultados para as comunidades científica e musical.

Outro ponto de interesse inesgotável, são as possibilidades da educação musical, e que este trabalho tornou mais relevante. Assim, para futuros temas sugeríamos a investigação do impacto dos programas de educação das orquestras em Portugal e como otimizar esse mesmo impacto junto das camadas mais jovens, ressaltando a importância destes programas perante constantes reduções na subvenção da educação musical. Neste âmbito, também a influência destes programas na formação dos gostos musicais dos jovens poderia ser explorada, o que poderia vir a explicar um maior interesse pela música Clássica.

Um outro ponto de interesse a desenvolver seria o impacto das novas tecnologias na aprendizagem dos estudantes portugueses e na sua possibilidade de prosseguimento de estudos num país estrangeiro, percebendo de que forma estas ferramentas podem ser facilitadoras do processo. Muitas das ferramentas às quais acedemos e poderíamos

beneficiar para uma aprendizagem mais dinâmica (a título de exemplo, YouTube, Spotify, entre outras) e maior exposição musical, só se estabeleceram há alguns anos e é muito pouco provável que os entrevistados deste estudo tenham beneficiado do uso destas ferramentas aquando da sua formação em Portugal, nem com a mesma intensidade com que atualmente se pode esperar. Um novo olhar sobre as possibilidades destas ferramentas na preparação de um aluno para estudos futuros no estrangeiro poderia facultar aos futuros alunos informação valiosa quanto à sua aprendizagem.

Igualmente o tema das comunidades de prática nas orquestras e na consequente transmissão de conhecimentos de uma cultura musical poderá ser desenvolvido para perceber o alcance de tais comunidades e da aprendizagem em conjunto. As orquestras representam um meio de expressão pessoal, social e cultural, com relações hierárquicas, mas cujo objetivo comum só pode ser atingido num consenso entre as partes integrantes. De igual forma, as “academias de orquestra” poderiam ser objeto de estudo, desvendando se um jovem que tenha a oportunidade de aprender no seio de uma orquestra profissional, possa a vir integrar a mesma mais tarde, o que representa o caso mais lógico de uma comunidade de prática. Paralelamente, a realização de provas para lugares de orquestra representa uma situação única. Estudar o perfil de músico pretendido pelas várias orquestras para uma determinada posição, poderia desvendar diferenças ou semelhanças entre práticas orquestrais e expectativas existentes relativamente aos candidatos.

Desde o momento de realização das entrevistas até à redação da tese, decorreu um período de tempo durante o qual foi possível constatar uma intensificação do fenómeno estudado, ou seja, o número de portugueses a estudar na Alemanha subiu consideravelmente. Assim sendo, a realização do estudo com um número de participantes mais alargado poderá dar maior consistência aos resultados já obtidos neste estudo, ou mesmo encontrar diferenças entre participantes. Igualmente a perceção dos nossos entrevistados pode ter sido alterada, sendo que a repetição do estudo poderia desvendar aspetos da evolução dos alunos na sua integração ao meio.

Quanto à decisão de prosseguir estudos no estrangeiro, e uma vez que o fenómeno em estudo se tem intensificado nos últimos anos, seria de todo interesse perceber num estudo futuro, se a decisão dos estudantes passa também pela presença de colegas conhecidos nas respetivas universidades de música, o que lhe poderá facilitar a transição de país.

## Bibliografia

Adams, J.; Cochrane, M. & Dunne, L. (2012). *Applying Theory to Educational Research: An Introductory Approach with Case Studies*. West Sussex: Wiley-Blackwell.

AEC (Association Européenne des Conservatoires) (2001). *Promuse: Professional Integration of Musicians and Continuing Education in Music*. Utrecht: AEC.

Afonso, C. (2003) *Competência Intercultural - Conteúdos Culturais na Aquisição da Língua Estrangeira e sua Integração Didáctica no Ensino do Alemão*, Tese de Doutoramento: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa

Adorno, T. (2009). *Introdução à Sociologia da Música – Doze preleções teóricas*. pp. 217-238, 297-335. (Original de 1973). São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

Aires, L. (2001). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Porto: Universidade Aberta

Aksdal, E. (chair) et al. (2008). *Final Report - Higher Music Education: A Global Perspective*. 'Mundus Musicalis' Workgroup. European Association of Conservatoires (AEC) Publications.

Alessi, J. & Bowman, B. (2002). *Arban – Complete Method for Trombone & Euphonium*, Encore Music Publishers, Michigan. ISMN M-800004-01-8

Almeida, A. (2008). *Memórias no Feminino: O Círculo de Cultura Musical do Porto (1937 – 2007)*. Tese de Mestrado: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.

Arthur, S. & Nazroo, J. (2003). *Designing Fieldwork Strategies and Materials*, in Richtie, J. & Lewis, J. (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice - A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications. Pp. 109-137.

Bamford, A. (2006), “*El factor Wuaw! – El papel de las Artes en la Educación*”, Barcelona, Ed. Octaedro.

Barret, J. & Webster, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.

Barrett, M. (2005). *Music education and the natural learning model*, in SPRUCE, G. (Ed.) (2005). *Teaching Music*. Taylor & Francis e-Library, (1ª Edição 1996). Pp.58-68.

Barrett, M., Byram, M., Byram, I. Mompoin-Gaillard, P. & Philippou, S. (2013). *Developing intercultural competence through education*. Secretariat General, Council of Europe

Bassey, M. (1999). *Case Study Research in Educational Settings*. Buckingham: Open University Press. Pp. 22-47.

Beard, R. (2008). *What is the role of teacher today?*. Pp.1-7. <http://arc.eppgroup.eu/press/peve08/docs/081113rogerbeard-lecture-en.pdf> [02 de Junho de 2014]

- Bekerman, Z. (2008). Educational Research Need Not Be Irrelevant, in Cox, P.; Geisen, T., & Green, R. (Eds.) (2008). *Qualitative Research and Social Change: European Contexts*. London: Palgrave Macmillan. Pp. 153-166.
- Bento, R. (2012). *Sociedade de metamorfose: a criação de uma orquestra sinfónica num bairro social da Amadora*. Tese de mestrado: ISCTE – Instituto Universitário de Lisboa.
- Berg, B. (2001). *Qualitative Research Methods for the Social Sciences*. Fourth Edition (Original de 1989). Boston: Allyn and Bacon.
- Bettencourt da Câmara, J. (2009). *A Música em Portugal na primeira metade do século XVIII*. Revista Brotéria (Vol. 168, Lisboa, Fevereiro de 2009).
- Bettencourt da Câmara, J. (1999). *O essencial sobre a música portuguesa para canto e piano*. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Blakemore, S. & Frith, U. (2005) *O cérebro que aprende – Lições para a Educação*, Lisboa: Gradiva Publicações. ISBN 978-989-616-325-9
- Blacking, J. (1973). *How musical is man*. USA: University of Washington Press.
- Bobo, R. (1993), *Mastering the Tuba: Book I*. Bulle, Switzerland: Éditions Bim.
- Botstein, L. (1998). *Toward a History of Listening*. The Musical Quarterly, Vol. 82, No. 3/4, Special Issue: "Music as Heard" (Autumn Winter, 1998), pp. 427-431. Oxford University Press.
- Botstein, L. (1994). *The Opera Revival*. The Musical Quarterly, Vol. 78, No. 1 (Spring, 1994), pp. 1-8. Oxford University Press.
- Brito, M. C. de (1989). *Estudos de História da Música em Portugal*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Bruner, J. (1999). *The Process of Education* (Primeira Edição: 1960). Cambridge, MA: The President and Fellows of Harvard College.
- Budde, P. (2011). *An Analysis of Methods for Teaching Middle School Band Students to Articulate*. PhD Dissertation: University of Minnesota
- Bude, H. (2004). *The Art of Interpretation*, in Flick, U.; Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds.) (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage Publications. Pp. 321-325.
- Caird, G. (2002). *Music Education in a multi-cultural European Society: Final Project Publication*. European Association of Conservatoires (AEC) Publications.
- Campos, L. (2007). *A música e os músicos como problema sociológico*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 78, Outubro 2007, pp. 71-94.
- Canen, A. (2001). *Universos Culturais e Representações Docentes: Subsídios para a Formação de Professores para a Diversidade Cultural*. Educação & Sociedade, ano XXII, no 77, Dezembro/2001. Pp.207-227
- Carneiro, R. (2008). *Educação Intercultural*. In Matos, A. & Lages, M. (Coord). Portugal: percursos de interculturalidade. Lisboa: ACIDI, pp. 50-120.

- Carolino, S. (2007). *Computuba - a Tuba Computorizada*. Lisboa: Ava Musical Editions
- Carter, B. (2014). *Is a Virtual Composer in Residence an Oxymoron?*, in Barret, J. & Webster, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press. Pp. 169-182
- Carvalho, J. (2007). *A Experiência Transcultural na Música: Relatividade e Alteridade*. Revista da Faculdade de Sociais e Humanas, n.º 19, Lisboa, Edições Colibri, 2007, pp. 119-126.
- Cassuto, A. (1999), *Sinfonias Incompletas: a odisseia de um maestro português*. Lisboa: Hugin Editores. ISBN 972-8534-27-2
- Choo, C. (2006). *The Knowing Organization: How Organizations Use Information to Construct Meaning, Create Knowledge, and Make Decisions*. Pp. 78-82 (Second Edition) New York: Oxford University Press.
- Clarke, H. (1912), *Technical Studies for the cornet*, New York: Carl Fisher, Inc.
- Cohan, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. (6ª Edição). New York: Routledge. Pp. 253-263
- Council of Europe (2008). *White Paper on Intercultural Dialogue*. Strasbourg, France: Committee of Ministers, Council of Europe.
- Cook, N. (1998). *Music: A Very Short Introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Cox, J. (2010). *Handbook: Admission and Assessment in Higher Music Education*. European Association of Conservatoires (AEC) Publications.
- Cox, P. (2008). *Changing Research, Research for Change: Exploring the Perspectives of Complexity Science*, in Cox, P.; Geisen, T., & Green, R. (Eds.) (2008). *Qualitative Research and Social Change: European Contexts*. London: Palgrave Macmillan. Pp. 15-31.
- Creech, A.; Hallam, S.; McQueen, H., & Varvarigou, M. (2013). *The power of music in the lives of older adults*. Research Studies in Music Education 2013 35: pp. 87-102 publicado a 21.03.2013: <http://rsm.sagepub.com/content/35/1/87> [18 de Julho de 2014]
- Cruz, M. (2008). *O essencial sobre a Ópera em Portugal*. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.
- Cruz, R. (2010). *A dimensão crítica na interpretação Musical*. Tese de Mestrado: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo.
- Cutietta, R. & Stauffer, S. (2005). *Listening Reconsidered*, in Elliot, D. (Ed.) (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Pp. 123-141. New York: Oxford University Press.
- Delgado, A. (2002). *A Sinfonia em Portugal*. (2º Edição) Lisboa: Editorial Caminho.
- Denora, T. (2004). *Music in Everyday Life*. (Original de 2000) Pp. 1-20. Cambridge: Cambridge University Press.
- Denora, T. (2003). *After Adorno: Rethinking Music Sociology*. Pp. 59-82. Cambridge: Cambridge University Press.

DOV (Deutsche Orchester Vereinigung) (2013). *Orchester Deutschland: Einzigartig. Erhaltenswert*: <https://orchesterland.wordpress.com/2013/09/29/orchesterland-deutschland-einzigartig-erhaltenswert/> [07 de Fevereiro de 2015]

Dias, T. (2012). *Imigração Qualificada: o caso dos profissionais de música clássica oriundos da Ucrânia na Orquestra Clássica da Madeira*. Tese de Mestrado: Universidade Aberta, Lisboa.

Dunn, R. (2014). *Life Music as a Beginning Point: Connecting with the Intuitive Listener*, in Barret, J. & Webster, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press. Pp. 63-87.

Elliot, D. (Ed.) (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. New York: Oxford University Press.

Ely, M.; Vinz, R.; Anzul, M., & Downing, M. (2005). *On Writing Qualitative Research: Living by Words*. London: Falmer Press. Pp. 163-224, 267-274, 370-377.

Evans, P. (2015). *Self-determination theory: An approach to motivation in music education*. *Musicae Scientiae* 2015, Vol. 19(1) 65–83: [msx.sagepub.com](http://msx.sagepub.com) [24 de Setembro de 2015]

Fahey, T. (2011). *Musicians and Cultural Identity: a mutual influence*. *International Journal of Arts & Sciences*. ISSN: 1944-6934 :: 4(14):Pp.147–158 (2011)

Farkas, P. (1956). *The art of French horn playing*. Evanston, Illinois: Summy-Birchard Publishing Company

Fedorenko, E.; Patel, A.; Cassanto, D. & Winawer, J. (2009). *Structural integration in language and music: Evidence for a shared system*. *Memory & Cognition* 2009, 37 (1), 1-9 DOI:10.3758/MC.37.1.1.

Feeney-Hart, A. (2013). *Esa-Pekka Salonen: 10 tips to becoming a conductor*. Em BBC News: Entertainment and Arts: <http://www.bbc.com/news/entertainment-arts-25155333> [15 de Junho de 2014]

Ferreira, M. J. (2003). *O papel social do professor: uma contribuição da filosofia da educação e do pensamento freierano na educação do professor*, In *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 33 (2003), pp. 55-70.

Fitzpatrick, K. (2014). *Fostering Creativity in the Performance Ensemble*, in Barret, J. & Webster, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press. Pp. 205-220.

Flick, U.; Kardorff, E. & Steinke, I. (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage Publications. Pp. 1-13, 143-190, 248-330.

Flick, U. (2004). *Design and Process in Qualitative Research*, in Flick, U.; Kardorff, E. & Steinke, I. (Eds.) (2004). *A Companion to Qualitative Research*. London: Sage Publications. Pp. 146-152.

Fontana, A. & Frey, J. (2005). *The Interview: From Neutral Stance to Political Involvement*, in Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. California: Sage Publications ISBN 0-7619-2575. Pp. 695-728.



Frederiksen, B. (1996), *Arnold Jacobs: Song and Wind*, WindSong Press Limited, ISBN 978-0-9652489-0-7

Freitas Branco, J. de (2005). *História da Música Portuguesa*. (4º Edição, Original de 1959). Publicações Europa-América.

Garret, M. (2012). *The LGBTQ Component of 21st-Century Music Teacher Training: Strategies for Inclusion From the Research Literature*. Update: Applications of Research in Music Education 2012 31: pp. 55-62 originalmente publicado a 17.09.2012 e atualizado a 12.10.2012: <http://upd.sagepub.com/content/31/1/55> [18 de Julho de 2014]

Gaunt, H. (chair), Caires, C., Dejangs, P., Nielsen, S., Hellsten, H., Van Rosmalen, B., Sandu-Dediu, V., Smilde, R., & Williamon, A. (2010). *Researching Conservatoires – Enquiry Innovation and the development of Artistic Practice in Higher Music Education*. Polifonia Research Working Group. European Association of Conservatoires (AEC) Publications.

Geertz, C. (1983). *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. Pp. 94-120. Library of Congress and Cataloging in Publication Data: Basic Books Inc.

Gembris, H. & Heye, A. (2012) *Älter warden im Orchester, Eine empirische Studie zu Erfahrungen, Einstellungen, Performanz und Lebensperspektiven von professionellen Orchestermusikern – Zusammenfassung*, Universität Paderborn: [http://www.dov.org/tl\\_files/pdf/Infos%20&%20Publikationen/Gembris-Studie\\_Altern\\_im\\_Orchester\\_Zfsg\\_2012-04-17.pdf](http://www.dov.org/tl_files/pdf/Infos%20&%20Publikationen/Gembris-Studie_Altern_im_Orchester_Zfsg_2012-04-17.pdf) [15 de Fevereiro de 2014]

Gerson, K. & Horowitz, R. (2002). *Observation and Interviewing: Options and Choices in Qualitative Research*, in May, T. (Ed.) (2002). *Qualitative Research in Action*. London: Sage Publications. Pp. 197-224.

Given, L. (Ed) (2008). *The SAGE Encyclopedia for Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage Publications, pp. 68-72

Goertz, W. (2012). *Lektion vor Publikum*, Jornal DIE ZEIT N° 50/2012: <http://www.zeit.de/2012/50/Meisterklasse-Musiker-Pianisten> [01 de Junho de 2014]

Gomes, C. (2000). *Contributos para o estudo do ensino especializado da Música em Portugal. Memória Final do CESE não publicada*. Almada: Instituto Jean Piaget – Escola Superior de Educação de Almada.

Gonçalves, A. (2011). *Os concertos no tempo de Sor*. Tese de Mestrado: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.

Gonçalves, J. (1999). *Interculturalidade e Formação de Professores*, XXI Revista de Educación, 1 (1999), Universidad de Huelva, pp. 99-114.

Gonçalves, M. (2010). *Estádios de desenvolvimento da apreciação musical - O que os intérpretes valorizam*. Tese de Mestrado: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.

Gourlay, L. (2010). *Multimodality, visual methodologies and higher education*, in Savin-Baden, M. & Major, C. (Eds.) (2010). *New Approaches to Qualitative Research*. Wisdom and Uncertainty. London: Routledge. Pp. 81-88

Green, B. & Gallwey, W. T. (2015). *The Inner Game of Music: The classic guide to reaching a new level of musical performance*. (Original de 1986). London: Pan Books.

Grout, D. & Palisca, C. (1988), *História da Música Ocidental*, Edições Gradiva.

Greene, M. (2005). *Qualitative Research and the Uses of Literature*, in Sherman, R. & Webb, R. (Eds.) (2005). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Explorations in Ethnography Series. London: Falmer Press  
174

Gruhn, W. (2005). *Understanding Musical Understanding*, in Elliot, D. (Ed.) (2005). *Praxial Music Education: Reflections and Dialogues*. Pp. 98-111. New York: Oxford University Press.

Hargreaves, D., Miell, D., & Macdonald, R. (2002), *Musical Identities*. Capítulo 1., Oxford University Press.

Hatch, J. (2002). *Doing Qualitative Research in Educational Settings*. Albany: State University of New York Press. Pp. 1-36, 147-210.

Heath, S. & Street, B. (2008). *On Ethnography: Approaches to language and literacy research*. Publicações: Teachers College Press, New York. ISBN 970-0-8077-4866-4

Hemetek, U. (2010), “*Mundos musicais inesperados de Viena: imigração e música*”, in Côrte-Real, Maria de São José (org.), *Revista Migrações - Número Temático Música e Migração*, Outubro 2010, n.º 7, Lisboa: ACIDI, pp. 119-146.

Hewitt, A. (2009). *Musical Styles as Communities of Practice Challenges for learning, teaching and assessment of music in higher education*. Arts and Humanities in Higher Education 2009 8: pp. 329-337 de 23.09.2009: <http://ahh.sagepub.com/content/8/3/329> [18 de Julho de 2014]

Heyne, M. & Derrick, D. (2014). “*Some initial findings regarding first language influence on playing brass instruments*,” Proceedings of the 15th Australasian International Conference on Speech Science and Technology, ed. by Jennifer Hay and Emma Parnell. Christchurch, New Zealand, Australasian Speech Science and Technology Association (ASSTA)

Hicks, S. & Taylor, C. (2008). *A Complex Terrain of Words and Deeds: Discourse, Research, and Social Change*, in Cox, P.; Geisen, T., & Green, R. (Eds.) (2008). *Qualitative Research and Social Change: European Contexts*. London: Palgrave Macmillan. Pp. 52-74.

Hildén, K. (Chair), Ardila-Mantilla, N., Bolliger, T., François, J., Lennon, M., Reed, G., Stolte, T., & Stone, T. (2010). *Instrumental and Vocal Teacher Education: European Perspectives*. Polifonia Working Group for Instrumental and Vocal Music Teacher Training. European Association of Conservatoires (AEC) Publications.

Hindsley, M. (1938). *The Music Educator's Basic Method for the Eb Tuba*. New York: Carl Fisher Inc.

Hollway, W. & Jefferson, T. (2000). *Doing Qualitative Research Differently – free association, narrative and the interview method*. London: Sage Publications.

Holoman, D. (2012). *The Orchestra: A very short Introduction*. New York: Oxford University Press.

- Holstein, J. & Gubrium, J. (2010). *The Active Interview*, in Silverman, D. (Ed.) (2010). *Qualitative Research – Theory, Method and Practice*. Second Edition. London: Sage Publications. Pp. 140-161.
- Hombsch, H. (2003). *45 Jahre als Baß- und Kontrabaßposaunist in der "Staatskapelle Dresden" (1956-2001): Von Posaunen- und Tubaklängen im Besonderen und deren Veränderungen Im Allgemeinen*: <http://www.ipvnews.de/fachartikel/> [03 de Fevereiro de 2014]
- Höppner, C. (2014). "Deutsche Theater- und Orchesterlandschaft ist immaterielles Kulturerbe", Comunicado de Imprensa do Deutscher Musikrat: <http://www.musikrat.de/globals/neuigkeiten-detailseite/article/deutsche-theater-und-orchesterlandschaft-ist-immaterielles-kulturerbe.html> [12 de Abril de 2015]
- Hoskyns, J. (2005). *Music education and a European dimension*, in Spruce, G. (Ed.) (2005). *Teaching Music*. Taylor & Francis e-Library, (1ª Edição 1996). Pp. 136-144.
- Johnson, A. (1945). *Aeolian Method for Trombone or Baritone*. Chicago: H. T. FitzSimons Company Inc. Publishers.
- Jones, S.; Torres, V., & Arminio, J. (2006). *Negotiating the Complexities of Qualitative Research In Higher Education - Fundamental Elements and Issues*. Pp. 1-62, 117-152. New York: Routledge.
- Kelly, S. (2009). *Teaching Music in American Society: a Social and Cultural Understanding of Teaching Music*. New York: Taylor & Francis Routledge.
- Kerchner, J. (2014). *Music Listening Vistas, Visions, and Vim*, in Barret, J. & Webster, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press. Pp. 43-62.
- Kleinhammer, E. & Yeo, D. (2000), *Mastering the Trombone*, New York: Ensemble Publications.
- Kolbe, C. (2009), *Wir müssen Musik anders vermitteln als früher*, Jornal DIE ZEIT de 02.10.2009: <http://www.zeit.de/kultur/musik/2009-10/gustavo-dudamel-interview> [01 de Junho de 2014]
- Koelbl, H. (2009). *Von einer Kraft komplett zerquetscht*, ZEITmagazin N° 23/2013: <http://www.zeit.de/2013/23/rettung-dirigent-mariss-jansons-herzinfarkt> [01 de Junho de 2014]
- Kramer, L. (2011). *Interpreting Music*. pp. 20-95. Berkeley: University of California Press.
- Kramer, L. (2009). *Porque é a música clássica ainda importante?* (Original de 2007). Lisboa: Editorial Bizâncio.
- Krause, S. (2000). "Der Posaunengott" Zum 200. Geburtstag von Carl Traugott Queisser am 11. Januar 2000, IPV- Journal aus „Das Schallstück“, Nr.1, 2000, Nr. 30, 11. Jahrgang Pp.1-6: <http://www.ipvnews.de/fachartikel/> [03 de Fevereiro de 2015]
- Laine, M. (2000). *Fieldwork, Participation and Practice – Ethics and Dilemmas in Qualitative Research*. London: Sage Publications. Pp. 1-37, 94-119.
- Larsen, C. (2014). *Finding Middle Ground: Music Education in Urban Settings*, in Barret, J. & Webster, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press. Pp. 103-127.

- László, U., András, P. & József, P. (1960). *Tubaschule*, Editio Musica Budapest
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. New York: Cambridge University Press.
- Legard, R., Keegan, J., & Ward, K. (2003). *In-Depth Interviews*, in Richtie, J. & Lewis, J. (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice - A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications. Pp. 138-169
- Lehman, A. & Hoe, B. (1977). *The Art of Euphonium Playing*, Mariland: Tuba Press.
- Lehmann, A.; Sloboda, J. & Woody, R. (2007). *Psychology for Musicians: Understanding and Acquiring the Skills*. New York: Oxford University Press.
- Lemke-Matwey C. (2014). *Mein rollendes R*, Jornal *Die Zeit*, N° 02/2014: <http://www.zeit.de/2014/02/moldawien-geigerin-patricia-kopatchinskaja> [01 de Junho de 2014]
- Lemke-Matwey, C. (2010). *Vitamin C fürs hohe C*, Jornal *Die Zeit* de 18.11.2010: <http://www.zeit.de/kultur/2010-11/musikbranche-krank-kuenstler> [01 de Junho de 2014]
- Lemke-Matwey, C. (2010a). *Die Musikbranche ist nicht frei von einer Hedgefonds-Mentalität*, Jornal *Die Zeit* de 09.11.2010: <http://www.zeit.de/kultur/2010-11/helene-grimaud> [01 de Junho de 2014]
- Lemke-Matwey, C. (2009). *Singen, bis der Arzt kommt*, Jornal *Die Zeit* N° 30/2009: <http://www.zeit.de/2009/30/Krise-Oper> [01 de Junho de 2014]
- Lenthe, C. (1990). *100 Jahre Posaunengeschichte: Von Paul Weschke bis Horst Raasch*, IPV-Journal aus „Das Schallstück“, Nr.3, Herbst 1990, Pp.1-18: <http://www.ipvnews.de/fachartikel/> [03 de Fevereiro de 2015]
- Levitin, D. (2007). *This is your Brain on Music: The Science of a Human obsession*. New York: Plume. Pp. 1-12
- Lewis, J. (2003). *Design Issues*, in Richtie, J. & Lewis, J. (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice - A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications. Pp. 47-76
- Little, D. (1984). *Playing hits on playing the Tuba*. Melville: Belwin Mills Publishing Company.
- Longo, R. (2010). *Handbook for Work Placements in Higher Music Education in Europe*. European Association of Conservatoires (AEC) Publications.
- Mann, C. (2003). *Analysis or anecdote? Defending qualitative data before a sceptical audience*, in Hughes, C. (Ed.) (2003). *Disseminating Qualitative Research in Educational Settings – a critical introduction*. Berkshire: Open University Press.
- Marsteller, R. (1974). *Basic Routines for Trombone*, Austin, Texas: Southern Music Company.
- Martinho, T. (2012). *O estudo do trabalho cultural e artístico pela sociologia em Portugal*, VII Congresso Português de Sociologia, 19 a 22 de Junho de 2012. Universidade do Porto. Pp. 3- 15: [http://www.aps.pt/vii\\_congresso/papers/finais/PAP0858\\_ed.pdf](http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0858_ed.pdf) [24 de Outubro de 2015]

Matias, A. (2004). *Da Ucrânia a Portugal: trajectos migratórios e modalidades de inserção no mercado de trabalho*. Universidade do Minho: V Congresso Português de Sociologia, Pp.1-14: <http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/pdf/Imigucraniana.pdf> [24 de Outubro de 2015]

May, B. (2013). *Arts Integration: What's the Problem?* National Music Association 26(2) pp. 5-8. National Association for Music Education: <http://gmt.sagepub.com> [03 de Outubro de 2015]

Mayer, V. (2014). *Wir Bläser sind wie Hochleistungssportler*, entrevista a Sarah Willis no Jornal "Tages Spiegel" de 22 de Abril de 2014: <http://www.tagesspiegel.de/weltspiegel/sonntag/berliner-philharmoniker-star-hornistin-sarah-willis-wir-blaeser-sind-wie-hochleistungssportler/9779982.html> [24 de Abril de 2014]

Mendes, J. (2010). *Cultura e Multiculturalidade*. Sebentas: Coleções Textos Fundamentais. Amadora: Escola Superior de Teatro e Cinema. 1ª Edição.

Merriam, A. (1964). *The Anthropology of Music*. Illinois: Northwestern University Press.

Mertens, G. (2011). *Symphony and Chamber Orchestras*, Deutsches Musikinformationszentrum, Pp.111-129: [http://www.miz.org/musical-life-in-germany/download/06\\_Symphony\\_and\\_Chamber\\_Orchestras.pdf](http://www.miz.org/musical-life-in-germany/download/06_Symphony_and_Chamber_Orchestras.pdf) [23 de Junho de 2014]

Michels, U. (2007). *Atlas de Música II – Do Barroco à Actualidade*. Edição Original de 1985. Lisboa: Edições Gradiva.

Mikus, J. (2013). *O contributo da disciplina de orquestra no desenvolvimento integral dos alunos do ensino especializado da música*. Tese de Mestrado: Universidade Católica Portuguesa, Escola das Artes, Porto.

Miller, T. & Shahriari, A. (2009). *World Music – A Global Journey*. (Original de 2006) New York: Routledge.

Moss, P. A. (2005). *Understanding the Other/ Understanding Ourselves: Toward a constructive dialogue about "principles" in Educational Research*. In Educational Research, 55, 3 pp.263-283.

Murnighan, J. K. & Conlon, D. E. (1991). *The Dynamics of Intense Work Groups: A Study of British String Quartets*. Administrative Science Quarterly, Vol. 36, No. 2 (Jun., 1991), pp. 165-186. Sage Publications, Inc.

Mächtel, A. (2009). *(Miss-) Klang der Kulturen?*, Revista Das Orchester, Vol. 3/09 de Março de 2009, pp.13-15: [http://www.dasorchester.de/de\\_DE/journal/showarticle,27315.html](http://www.dasorchester.de/de_DE/journal/showarticle,27315.html) [15 de Fevereiro de 2014]

Nelson, B. (2006). *Also sprach Arnold Jacob: A Developmental Guide for Brass Wind Musicians*. Polymia Press. ISMN M-9000010-0-9

Nethsinghe, R. (2012). *Finding balance in a mix of culture: Appreciation of diversity through multicultural music education*. International Journal of Music Education 2012 30: pp. 382-396: <http://ijm.sagepub.com/content/30/4/382> [18 de Julho de 2014]

Nettl, B. (2005). *The Study of Ethnomusicology: Thirty-one Issues and Concepts*. (Original de 1983). USA: University of Illinois Press.

Nico, M. et al. (2007). *Licença para Criar – Imigrantes nas Artes em Portugal*, Observatório da Imigração, Lisboa. ISBN 978-989-8000-38-5

Nimczik, O., Bäßler, H. & Altenburg, D. (2011). *Ausbildung für Musikberufe*, Deutsches Musikinformationszentrum (MIZ) in der Stadt Bonn, Pp.1-17: [http://www.miz.org/static\\_de/themenportale/einfuehrungstexte\\_pdf/01\\_BildungAusbildung/nimczik\\_baessler\\_altenburg.pdf](http://www.miz.org/static_de/themenportale/einfuehrungstexte_pdf/01_BildungAusbildung/nimczik_baessler_altenburg.pdf) [15 de Fevereiro de 2014]

Noltze, H. (2010). *Was von Mozart übrig bleibt*, Jornal *Die Zeit* de 04.11.2010: <http://www.zeit.de/kultur/musik/2010-11/leichtigkeitsluege-musikvermittlung> [01 de Junho de 2014]

Nóvoa, A. (2009). *Para una formación de profesores construida dentro de la profesión*. Revista de Educación, 350, Septiembre-diciembre, pp. 203-218.

OECD (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*, OECD Publishing: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2014-en> [02 de Fevereiro de 2015]

OECD (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris.

de Oliveira Alves, R. P., (2014). *The trombone as portrayed in Portuguese iconography during the sixteenth and early seventeenth centuries*. Scottish Journal of Performance, 2(1): pp.55–85: <http://dx.doi.org/10.14439/sjop.2014.0201.04> [31 de Janeiro de 2015]

Oliveira, F., Rodrigues, H. & Vasconcelos, A. (1995). *As Escolas Profissionais de Música em Portugal em 1995*. Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical nº85 Abril/Junho de 1995, pp. 16-23.

Oliver, J. (2010). *The creation of a performance edition of the Georg Christoph Wagenseil Concerto for trombone with attention given to the surviving manuscripts and primary sources of performance practice from the middle of the Eighteenth Century*. Tese de Doutoramento: University of North Texas.

O'Toole, P. (2010). *Locating space in qualitative research: questioning culture through the corporeal*, in Savin-Baden, M. & Major, C. (Eds.) (2010). *New Approaches to Qualitative Research*. Wisdom and Uncertainty. London: Routledge. Pp. 121-130

Padilha, A. (2011). *Direcção, Ansiedade e Performance*. Tese de Mestrado: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.

Parncutt, R., & Dorfer, A. (2010). *The role of music in the integration of cultural minorities*. In I. Deliège & J. Davidson (Eds.), *Music and the mind* (Essays in Honour of John Sloboda) (pp. 379-411). Oxford, GB: Oxford University Press

Parncutt, R. (2007). *Can researchers help artists? Music performance research for music students*. Music Performance Research, 1, pp. 13-50.

Parncutt, R. (2006). *Peer commentary on N.D. Cook & T. X. Fujisawa, "The psychophysics of harmony perception: Harmony is a three-tone phenomenon"*. Empirical Musicology Review, 1 (4) Pp. 204-209.

- Parncutt, R. (2005). *Perception of musical patterns: Ambiguity, emotion, culture*. In W. Auhagen, W. Ruf, U. Smilansky, & H. Weidenmüller (Eds). *Music and science – The impact of music* (Nova Acta Leopoldina, Bd. 92, Nr. 341, pp. 33-47). Halle, Germany: Deutsche Akademie der Naturforscher Leopoldina.
- Parncutt, R. & McPherson, G. (2002). *The Science & Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Patel, A. (2008). *Music, Language and the Brain*. New York: Oxford University Press.
- Patel, A. (2013). *Sharing and Nonsharing of Brain Resources for Language and Music*. From “Language, Music, and the Brain,” edited by Michael A. Arbib. 2013.
- Pereira, F. (2010). *O exame como fator de stresse, gerador de tensão psiconervosa e de alterações organizativo-funcionais no sistema, aos níveis psicológico e comportamental*, in Serrano, J. (Dir.) (2010). *Caderno de Investigação Aplicada 4*, Escola Superior Almeida Garret, ISSN: 2182-1534. Pp. 61-94
- Pereira, L. (2012). *Os efeitos de um concerto de música clássica nos seus espetadores*. Tese de Mestrado: Instituto Politécnico de Leiria.
- Perlman, I. (2010). *Itzhak on Practicing*, Vídeo de 28.06.2010: <https://www.youtube.com/watch?v=h3xEHigWShM> [20 de Junho de 2014]
- Peters, V. (2014). *Framing Approaches to World Music Pedagogy in a Local Music Culture*, in Barret, J. & Webster, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Pichoneri, D. (2006). *Músicos de Orquestra: um estudo sobre educação e trabalho no campo das artes*. Dissertação de Mestrado: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.
- Pilafian, S. & Sheridan, P. (2002). *The Breathing gym: Exercises to improve breath control and airflow*. Edition: Focus on Excellence. ISBN 0-9655808-3-0
- Pinho Vargas, A. (2010). *Música e Poder - Para uma Sociologia da ausência da Música Portuguesa no context Europeu*. Tese de Doutoramento: Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra.
- Pole, C. & Morrison, M. (2003). *Ethnography for Education*. Berkshire: Open University Press. Pp. 1-46.
- Portela, M. (2008). *A Orquestra como Unidade de Produção e os Músicos como Trabalhadores*. [originalmente publicado na revista MACA: magazine de arte de coimbra & afins, N°3, Setembro- Novembro 2008, pp. 78-80], [http://www.uc.pt/fluc/artisticos/opiniao/portela\\_orquestra](http://www.uc.pt/fluc/artisticos/opiniao/portela_orquestra) [22 de Outubro de 2015]
- Price, A. (2006). *Pit of despair*. Jornal The Guardian de 02.02.2006: <http://www.theguardian.com/music/2006/feb/02/classicalmusicandopera3> [21 de Junho de 2014]
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*, Lisboa, Edições Gradiva. ISBN – 978-972-662-275-8
- Reimer, B. (2009). *Seeking the Significance of Music Education: Essays and Reflections*. Pp. 68-

88. MENC: The National Association for Music Education

Ribeiro, A. (2008). *O Ensino da Música em Regime Articulado no Conservatório do Vale do Sousa: Função Vocacional ou Genérica?*. Pp. 31-48. Tese de Mestrado: Universidade do Minho.

Richtie, J. & Lewis, J. (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice - A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications.

Richtie, J. (2003). *The Applications of Qualitative Methods to Social Research*, in Richtie, J. & Lewis, J. (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice - A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications. Pp. 24-46

Richtie, J., Lewis, J. & Elam, G. (2003). *Designing and Selecting Samples*, in Richtie, J. & Lewis, J. (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice - A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications. Pp. 77-108

Riley, P. (2013). *Teaching, Learning, and Living with iPads*. Music Educators Journal - September 2013. National Association for Music Education, Pp.81-87: <http://mej.sagepub.com> [03 de Outubro de 2015]

Rodriguez, C. (2014). *Music Listening Spaces*, in Barret, J. & Webster, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press. Pp. 88-102.

Romão, J. (2012). *A crítica musical na imprensa periódica lisboeta nos últimos anos da ditadura em Portugal: 1970 - 1974*. Tese de Mestrado: Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

Russo, S. (2007). *As Bandas Filarmónicas enquanto património: um estudo de caso no concelho de Évora*. Tese de Mestrado: Instituto de Ciências do Trabalho da Empresa.

Sacks, O. (2008). *Musicophilia: Tales of Music and the Brain*. New York: New Vintage Books Edition. Pp. 1-128.

Sandelowski, M. & Barroso, J. (2007). *Handbook of Synthesizing Qualitative Research*. New York: Springer Publishing Company. Pp. 1-34, 133-150.

Schreiber, W. (2010). *Times are changing – The world of German orchestra*: <https://www.goethe.de/en/kul/mus/gen/kla/str/6475182.html> [23 de Junho de 2014]

Schulmeister, S. (2009): *Kulturorchester in Deutschland*. In: Nationalatlas aktuell 7 (07/2009) [30.07.2009]. Leipzig: Leibniz-Institut für Länderkunde: [http://aktuell.nationalatlas.de/wp-content/uploads/09\\_07\\_Orchester.pdf](http://aktuell.nationalatlas.de/wp-content/uploads/09_07_Orchester.pdf) [23 de Junho de 2014]

Schreckenberger, P. (1998). *40 Jahre in Bayreuth*. Pp. 1-4: <http://www.ipvnews.de/fachartikel/> [03 de Fevereiro de 2015]

Schwanitz, D. (1999), *Cultura – Tudo o que é preciso saber*, Lisboa: Publicações Dom Quixote. ISBN 972-20-2595-3

Sebestik, B. (2010). *Memórias de uma vida dedicada à trompa*. Prova de Título de Especialista: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo.



- Segnini, L. (2011). *O que permanece quando tudo muda? Precaridade e Vulnerabilidade do trabalho na perspectiva sociológica*. Caderno CRH, Salvador, v. 24, n. spe 01, pp. 71-88, 2011.
- Setton, M. (2008). *Escola e mercado de bens simbólicos na formação cultural dos jovens*. Revista Comunicação & Cultura, n. 6, 2008, pp. 115-134.
- Sherman, R. & Webb, R. (Eds.) (2005). *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. Explorations in Ethnography Series. London: Falmer Press
- Silva, E. (2010). *A orquestra como instrumento dinamizador de meios desfavorecidos*. Tese de Mestrado: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.
- Silva, P. (2010). *Da criação musical à prática interpretativa: um diálogo ao encontro da inovação estética e artística do fagote em Portugal*. Tese de mestrado: Instituto Politécnico do Porto, Escola Superior de Música e das Artes do Espectáculo.
- Silva, V. (2011). *Consciência Intercultural na Formação dos Professores de Inglês: o que sugerem as diretrizes curriculares para o curso de letras?*, Educere et Educare Revista de Educação, Vol. 6 nº 12 jul./dez. 2011, pp. 163-171
- Silverman, D. (Ed.) (2010). *Qualitative Research – Theory, Method and Practice*. Second Edition. London: Sage Publications. Pp. 342-367.
- Silverman, D. & Marvasti, A. (2008). *Doing Qualitative Research – A comprehensive Guide*. California: Sage Publications. Pp. 143-176.
- Sluchin, B. (2000). *Study Material for Alto Trombone*, Warwick Music.
- Smilde, C. (2005). *Lifelong Learning as a Challenge for Music Colleges*. Em Pauta, Porto Alegre, v. 16, n. 26, pp. 6-16, Janeiro a Junho 2005. ISSN 0103-7420
- Smith, J. (2014). *Spaces for Student Voices: Composition in Schools and Issues of Social Justice*, in Barret, J. & Webster, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press. Pp. 149-166.
- Snape, D. & Spencer, L. (2003). *The Foundations of Qualitative Reserach*, in Richtie, J. & Lewis, J. (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice - A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications. Pp. 1-23.
- Solis, T. (2004). *Performing Ethnomusicology: Teaching and Representation in World Music Ensembles*. Berkeley: University of California Press.
- Sousa, R. (2005). *Factores de abandono no ensino vocacional da música*. Revista Música, Psicologia e Educação Nº 6, Setembro 2005; Escola Superior de Educação – Instituto Politécnico do Porto (pp. 19-31).
- de Sousa Santos, B. (org.) (2002). *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Pp.1-84. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- de Sousa Santos, B. (2002a). *Para uma sociologia das ausências e para uma sociologia das emergências*. Revista Crítica de Ciências Sociais, 63, Outubro 2002: 237-280.

Southcott, J. & Joseph, D. (2010). *Engaging, Exploring, and Experiencing Multicultural Music in Australian Music Teacher Education: The Changing Landscape of Multicultural Music Education*. International Journal of Music Teacher Education 20: pp. 8-26, publicado a 24.02.2010: <http://jmt.sagepub.com/content/20/1/8> [18 de Julho de 2014]

Spahn, C. (2011). *Demokrat am Pult*, Jornal DIE ZEIT N° 47/: <http://www.zeit.de/2011/47/NDR-Sinfonieorchester-Hengelbrock> [01 de Junho de 2014]

Spencer, L., Richtie, J., & O'Connor, W. (2003). *Analysis: Practices, Principles and Processes*, in Richtie, J. & Lewis, J. (Eds.) (2003). *Qualitative Research Practice - A Guide for Social Science Students and Researchers*. London: Sage Publications. Pp. 199-218.

Spitzer, J. & Zaslaw, N. (2004). *The Birth of the Orchestra: History of an Institution, 1650-1815*. New York: Oxford University Press.

Spruce, G. (ed.) (2005). *Teaching Music*. Pp.58-68, 136-144. Taylor & Francis e-Library, (1ª Edição 1996)

Stake, R. (2010). *Qualitative Research: Studying How Things Work*. New York: The Guilford Press.

Stake, R. (2005). *Qualitative Case Studies*, in Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.) (2005). *The Sage Handbook of Qualitative Research*. Third Edition. California: Sage Publications ISBN 0-7619-2575. Pp. 443-466.

Stallings, S. (2012). *Is cultural diversity good or bad for the arts and creative economies?*, Tafter Journal - Esperieze e strumenti per cultura e território, de 2 de Novembro de 2012: <http://www.tafterjournal.it/2012/11/02/is-cultural-diversity-good-or-bad-for-theartsand-creative-economies/> [28 de Março de 2014]

Stallknecht, M. (2014). *Die Angst des Cellos vor dem Einsatz - Lampenfieber bei Virtuosen*, Jornal "Süddeutsche Zeitung" de 5 de Janeiro de 2014: <http://www.sueddeutsche.de/kultur/lampenfieber-bei-virtuosen-die-angst-des-cellos-vor-dem-einsatz-1.1855838> [24 de Abril de 2014]

Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory*. Thousand Oaks: Sage Publications. Pp. 1-54.

Strüngmann Forum Reports, vol. 10, J. Lupp, series ed. Cambridge, MA: MIT Press. Pp.329-361.

Swanwick, K. (2002). *Teaching Music Musically*. Taylor & Francis e-Library (1ª Edição 1999). Pp. 1-42.

Swarowsky, H. (1979). *Wahrung der Gestalt: Schriften über Werk und Wiedergabe, Stil und Interpretation in der Musik*. Wien: Universal Edition. ISBN 978-3-7024-0138-2

Taruskin, R. (2009). *The Danger of Music – and Other Anti-Utopian Essays*. Pp. 168-180 Berkeley: University of California Press

Taruskin, R. (1995). *Text & Act – Essays on Music and Performance*. Pp.90-154 New York: Oxford University Press.

ten Have, P. (2004). *Understanding Qualitative Research and Ethnomethodology*. London: Sage Publications. Pp. 1-30.

- Tenzer, M. (2006). *Analytical Studies in World Music*. New York: Oxford University Press.
- Trillo, F. (coord.) (2000). *Atitudes e Valores no Ensino*. Lisboa: Piaget. ISBN – 972-771-350-5
- UNESCO (2013). *Intercultural competences: conceptual and operational framework*. Paris: Intersectoral Platform for a Culture of Peace and Non-Violence, Bureau for Strategic Planning
- Unsold, K. (2010). *Sexy und ehrlich soll Klassik sein*: <http://www.zeit.de/kultur/musik/2010-11/klassik-im-netz> [01 de Junho de 2014]
- Vining, D. (2009). *The Breathing Book*. Mountain Peak Music. ISBN 978-1-935510-00-0
- Vizzuti, A. (1991). *The Allen Vizzuti Trumpet Method: Book 1*. Alfred Publishing, Co., Inc.
- Weaver, R. (2006). *The Consolidation of the Main Elements of the Orchestra*. In Peyser, J. (2006). *The Orchestra: a collection of 23 Essays on its Origins and Transformations*. (Original de 1986). Milwaukee: Hal Leonard Corporation. Pp. 22-74.
- Weber, K. (1978). *Die Deutsche Posaune*, Revista “Das Orchester”, 7/8 1978, Schott Musik Int., Mainz, Pp. 566-570: <http://www.ipvnews.de/fachartikel/> [03 de Março de 2014]
- Weber, K. (2011). *Ihre Majestät die Posaune! Eine Entdeckungsreise*. 3ª Edição (Original de 2009). Würzburg: Crescendo-Brass. ISBN 978-3-00-026982-0
- Weber, K. (1990). *Der Posaunensatz des Gürzenichorchesters, Köln*, IPV- Journal aus „Das Schallstück“, Nr.1, Frühjahr 1990: <http://www.ipvnews.de/fachartikel/> [03 de Fevereiro de 2015]
- Welscher, H. (2014). *Aufnahmerituale in Orchestern - Das Probespiel geht vollkommen am Bedarf vorbei*. Revista VAN – Magazin für Klassische Musikkultur de 25.06.2014: <http://www.van-magazin.de/aufnahmerituale-in-orchestern-das-probespiel-geht-vollkommen-am-bedarf-vorbei/> [27 de Junho de 2014]
- Wiegelmann, L. (2009). *Deutsche Orchester und ihr Rassismus-Problem*, Jornal “Die Zeit” de 11 de Agosto de 2009: <http://www.welt.de/kultur/article4295385/Deutsche-Orchester-und-ihr-Rassismus-Problem.html> [15 de Fevereiro de 2014]
- Wis, R. (2014). *Reframing Leadership and the Musical Experience: The Conductor as Servant Leader*, in Barret, J. & Webster, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press. Pp. 205-220.
- Wolf, A. & Kopiez, R. (2014). *Do grades reflect the development of excellence in music students? The prognostic validity of entrance exams at universities of music*. *Musicae Scientiae* 2014 18. Pp. 232-248, publicado a 22.04.2014: <http://msx.sagepub.com/content/18/2/232> [18 de Julho de 2014]
- Yin, R. (2011). *Qualitative Research from Start to Finish*. New York: The Guilford Press.
- Yunker, B. (2014). *Philosophical Musings: Reflections and Directions*, in Barret, J. & Webster, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press. Pp. 13-24.

Zerull, D. (2014). *Reconsidering Performing Ensemble Class and the Role of the Conductor/Teacher in Music Education*, in Barret, J. & Webster, P. (Eds.) (2014). *The Musical Experience: Rethinking Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press. Pp. 205-220.

Decreto de Lei n. 310/83 de 1 de Julho:

<http://www.dre.pt/pdf1s/1983/07/14900/23872395.pdf> [18 de Agosto de 2014]

Decreto-Lei 271/89: Diário da República, 1.<sup>a</sup> série - N.º 190 - 19 de agosto de 1989: <https://dre.pt/application/file/618464> [09.09.2016]

Despacho Normativo nº56/92: Diário da República, 1.<sup>a</sup> série, parte B - N.º 99 - 29 de abril de 1992: <http://www.legislacao.org/primeira-serie/despacho-normativo-n-o-56-92-projecto-financeiro-orquestra-apoio-109912> [22 de Outubro de 2015]

Despacho Normativo 23-A/2001: Diário da República, 1.<sup>a</sup> série, parte B - N.º 115 - 18 de maio de 2001: <https://dre.pt/application/file/352575> [09.09.2016]

Despacho 1793/2012: Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, parte C — N.º 28 — 8 de fevereiro de 2012: <https://dre.tretas.org/pdfs/2012/02/08/dre-289202.pdf> [09.09.2016]

Despacho 13413/2014: Diário da República, 2.<sup>a</sup> série, parte C — N.º 214 — 5 de novembro de 2014: <https://dre.pt/application/file/58742978> [09.09.2016]

Despacho 9407/2015: Diário da República, 2.<sup>a</sup> série - N.º 160 - 18 de agosto de 2015: <https://dre.pt/application/file/70041648> [09.09.2016]

Portaria 1202/93: Diário da República, 1.<sup>a</sup> série, parte B - N.º 267 - 15 de novembro de 1993: <https://dre.pt/application/file/691359> [09.09.2016]

## Webgrafia

Escola Superior de Música e das Artes do Espetáculo do Porto: <http://esmae-ipp.pt>

Escola Superior de Música de Lisboa: <http://www.esml.ipl.pt>

Academia Nacional Superior de Orquestra: <http://academiasuperiordeorquestra.metropolitana.pt>

Universidade de Aveiro: <http://www.ua.pt/deca/>

Universidade do Minho: <http://www.musica.ilch.uminho.pt/>

Universidade de Évora: <http://www.uevora.pt/>

Escola Superior de Artes Aplicadas do Instituto Politécnico de Castelo Branco:  
<http://www.ipcb.pt/ESART/>

Instituto Piaget – ISEIT Ensino Universitário de Almada:  
<http://www.ipiaget.org/formacao/detalhes/1215/apresentacao>

Instituto Piaget – ISEIT Ensino Universitário em Viseu:  
<http://www.ipiaget.org/formacao/detalhes/1231/apresentacao>

Universität der Künste Berlin: <http://www.udk-berlin.de>

Conservatorio Santa Cecilia: <http://www.conservatoriosantacecilia.it>

Konservatorium Wien: <http://www.konservatorium-wien.ac.at>

Universität für Musik und Darstellende Kunst Wien: <http://www.mdw.ac.at>

Zürich Hochschule der Künste: <http://www.zhdk.ch>

Conservatoire de Paris: <http://www.conservatoiredeparis.fr>

Conservatoire de Lyon: <http://www.cnsmd-lyon.fr>

Royal Northern College of Music: <http://www.rncm.ac.uk>

Guildhall School of Music: <http://www.gsmd.ac.uk>

Royal Academy of Music: <http://www.ram.ac.uk>

Moscow Conservatory: <http://www.mosconsrv.ru/en/>

St. Petersburg Conservatory: <http://istud.conservatory.ru>

Haute École de Musique de Genève: <http://www.hemge.ch>

Conservatorium Amsterdam: <http://www.ahk.nl/en/conservatorium/>

Codoarts – Conservatorium Rotterdam: <http://www.codarts.nl/EN/>

Escuela Superior de Musica de Catalunya: <http://www.esmuc.cat>

Escuela Superior de Musica Reina Sofia: <http://www.escuelasuperiordemusicareinasofia.es>

Hochschule für Musik München: <http://website.musikhochschule-muenchen.de>

Hochschule für Musik Hannover: <http://www.hmtm-hannover.de>

Hochschule für Musik Freiburg: <http://www.mh-freiburg.de>

Hochschule für Musik Hans Eisler Berlin: <http://www.hfm-berlin.de>

Hochschule für bildende Künste Hamburg: <http://www.hfbk-hamburg.de/de/>

Caixa Geral de Depósitos (Programa Orquestras): [www.cgd.pt](http://www.cgd.pt)

Direção Geral das Artes: [www.dgartes.pt](http://www.dgartes.pt)

## **Anexos**





## **Anexo I - Guião da Entrevista Aberta**



## Anexo I – Guião da Entrevista Aberta

Blocos	Questões orientadoras a colocar	Outras Palavras Orientadoras	Objetivos das questões
O aluno e o seu meio (aprox. 5 min.)	Como caracterizas o teu novo meio social e cultural?	Oferta Cultural, acessibilidade, recetividade, acolhimento.	Caracterização do meio, avaliação do panorama cultural.
	Quais as principais diferenças em relação ao anterior meio?	Diversidade, Dimensão, Oferta cultural, Qualidade de Vida.	Comparação com o anterior meio cultural.
	Que desafios sentes no novo meio (cidade/país/cultura)?	Dificuldades, idioma, costumes, diversidade, ajuda, amigos.	Evidenciar as principais dificuldades sentidas e reconhecer quais as necessidades de adaptação.
A escola e o ambiente escolar multicultural (aprox. 5 min.)	Poderá o ambiente da Universidade (e mais precisamente do seu departamento e classe) ser considerado multicultural?	Multiculturalidade, Diversidade na classe e departamento, nacionalidade dos professores e local de trabalho (formação).	Conhecer o multiculturalismo presente, e descrição deste meio.
	Como podem os alunos beneficiar desta multiculturalidade?	Competências interculturais, ajuda mútua, valores comuns, distanciamento de “casa”, aproximação. Solidão do estudo do instrumento.	Avaliar a opinião do aluno do ensino especializado da música em relação aos benefícios do multiculturalismo.
	Que atividades e apoios para alunos estrangeiros são organizados pela comunidade/direção escolar?	Atividades, concertos temáticos, apoio ao estudante, cursos de apoio à adaptação.	Reconhecer o envolvimento da instituição na adaptação do aluno ao novo meio escolar e social.
Novos valores – perceção e confrontação (aprox. 15 min.)	Que tens feito para conhecer a cultura alemã?	Aprendizagem do idioma, visitar locais histórico-culturais, integração.	Reconhecer o interesse do aluno na cultura de acolhimento.
	Sentes-te conhecedor da cultura, tradição e hábitos alemães?	História, cultura, música, hábitos, vida social, tradições, exemplos.	Reflexão do aluno acerca do que sabe da cultura alemã, não apenas musicalmente.
	A que nível te sentes integrado na sociedade? E na vida académica e social?	Domínio do idioma, participação em eventos alemães, envolvimento no meio escolar, amigos alemães e estrangeiros, idiomas falados.	Constatar o nível de adaptação/integração do aluno por este reconhecido, a nível social e académico.
	Estás aberto a novas abordagens culturais? Qual a relação com a cultura/comunidade portuguesa na Alemanha?	Gosto pela cultura, preservação da identidade cultural, adaptação, hábitos portugueses na Alemanha.	Ter evidências de um desejo expresso do aluno que pretende sentir-se integrado no novo meio e de que forma nota tal fenómeno.
	Consegues destacar diferenças entre a prática orquestral portuguesa e a alemã?	Tocar em Conjunto, Nível de desempenho, atitude, ensaios, cultura, intensidade.	Constatação de diferenças culturais (a nível orquestral) entre as duas culturas.
	Existem diferenças entre o reconhecimento da música orquestral/operática entre	Reconhecimento, auditórios, orquestras, quantidade de público, condições de	Compreender a ideia que o aluno já tem do diferente reconhecimento que é dado à prática

	as sociedades portuguesa e alemã? Em que sentido é isto notório?	performance, instituições de ensino.	musical nas duas sociedades.
A aprendizagem na nova instituição de ensino (aprox. 15 min.)	Quais os principais focos de aprendizagem no programa de ensino?	Literatura escolhida, foco de aprendizagem, técnica, obras. Idioma de ensino.	Tomar em consideração o programa geral estipulado pelo professor e os principais focos de aprendizagem.
	No programa de estudos, qual a importância dada ao trabalho a solo, de música de câmara e orquestral?	Tocar em conjunto, trabalho da personalidade, experiência orquestral, reconhecimento da cultura e seus valores musicais.	Saber quais as áreas de desenvolvimento musical (e pessoal) mais importantes ao desenvolvimento do aluno.
	Quanto às audições de orquestra, quais as principais condicionantes/focos a trabalhar?	Excertos de orquestra e a sua cultura, presença em palco, ansiedade, adaptação às características do meio, orquestras com tradições antigas (leste).	Evidenciar as condicionantes a trabalhar para ter sucesso numa audição de orquestra (emprego).
	De que forma o professor é preponderante na tua aprendizagem? Que parâmetros tiveste em conta na escolha do professor/instituição de ensino/cidade de estudos?	Valor do professor, Reconhecimento da Instituição de ensino, valorização da cidade e panorama cultural, oportunidades, existência de comunidade portuguesa.	Reconhecer os parâmetros essenciais na escolha do professor para a nova etapa de ensino, e até que ponto a cultura foi uma escolha primordial.
	Quais as principais diferenças sentidas entre as várias instituições de ensino que já frequentaste? E em relação aos colegas, quais as diferenças? Poderás evidenciar características particulares do estudo de um instrumento de sopro de metal?	Organização institucional, atividades realizadas, nível de professores (reconhecimento), infraestruturas; capacidades dos alunos, oportunidades e hábitos; peculiaridades do estudo da música.	Comparar as instituições de ensino que já frequentou e evidenciar as diferenças percebidas. Perceber o mesmo quanto aos alunos, atitudes e capacidades.
A aprendizagem no meio cultural (aprox. 15 min.)	A tua rotina diária de estudo/aprendizagem tem sido alterada pelo facto de te encontrares num centro cultural alemão?	Distanciamento de casa, novos costumes, nova instituição de ensino, novos horários, nova cidade.	Constatar as diferenças mais notórias na aprendizagem através do meio, que mudanças são percebidas.
	Existe alguma formação extracurricular aconselhada ou exigida pelos professores ou escola? Ouvir concertos e gravações? Fazer cursos com outros professores?	Masterclasses (cursos), concertos ao vivo, gravações, desporto, atividades culturais, cursos de línguas.	Saber que importância é dada às atividades extracurriculares que colocam o aluno em contato com o meio, do qual aprende. Entender qual o envolvimento do professor neste sentido.
	Sentes alguma influência da cultura envolvente na tua prática musical? Terá a tradição orquestral da cultura em que estás (cidade/país), em ti, uma influência notória?	Quantidade de orquestras, prática musical, exemplo a “imitar”.	Perceber a importância que uma grande tradição orquestral tem no meio e a influência que esta tem no aluno.
	De que forma é encarado	Reconhecimento da	Entender o peso da

	o estudo da música na Alemanha? Sentiste em algum momento o peso da tradição orquestral neste país?	profissão, tradição, meio cultural, público, número de concertos e auditórios.	tradição cultural, desta vez, no ensino da música e a sua força na prática musical do aluno.
	Sentiste alguma diferença na abordagem da música pelas diferentes culturas (portuguesa e alemã), na interpretação de obras ou excertos?	Literatura Musical, Conceito Musical, Linguagem (articulação), Tradição Orquestral (tocar em conjunto), Tradição de Cordas.	Comparação das culturas portuguesa e alemã quanto aos valores estéticos e culturais e perceber as diferenças.
	Será então correto dizer que a universalidade do idioma musical é sensível às culturas? Que um mesmo exemplo musical pode ser valorizado e interpretado de forma diferente pelas diversas culturas, ainda que seja compreendido como forma musical?	Estética Musical, Valores Culturais, Conceitos Musicais diferentes, aceitação da mensagem.	Reconhecer a posição do aluno, como ser multicultural e entendedor do fenómeno musical, em relação às diferenças estéticas entre culturas num idioma “comum”, a música.
O reconhecimento do músico (aprox. 5 min.)	Achas que os estudantes de música (neste caso de metal) poderão ser comparados a desportistas de elite? De que forma?	Rotina, Desporto, Alimentação, diferenças para outros cursos.	Reconhecer na prática musical, envolventes que a equiparem ao desporto de alta competição; peculiaridades da música.
	Achas que esta ideia é percebida pela sociedade? Qual o reconhecimento do músico nas culturas portuguesa e alemã?	Reconhecimento do músico; percepção da realidade musical pela sociedade.	Perceber qual a ideia que as duas culturas têm do músico de orquestra e se a imagem do músico como atleta é reconhecida.



## **Anexo II - Tabela de Análise das Entrevistas**





## Anexo II – Tabela de Análise das Entrevistas

Tema em Análise	Unidade de Análise	Sub-Categorias
O aluno e o seu meio	Caracterização do novo meio social e cultural	1. Oferta Cultural 2. Acessibilidade 3. Receptividade 4. Panorama Cultural
	Identificação das principais diferenças em relação ao anterior meio	1. Diversidade Cultural 2. Dimensão 3. Oferta cultural 4. Diferenças em relação ao meio anterior
	Identificação dos desafios no novo meio	1. Dificuldades 2. Idioma 3. Costumes 4. Amigos 5. Necessidades de adaptação
A escola e o ambiente escolar multicultural	Evidências de um meio universitário multicultural	1. Multiculturalidade 2. Diversidade na classe e departamento
	Identificação de benefícios da multiculturalidade para os alunos	1. Competências interculturais 2. Ajuda mútua 3. Valores comuns 4. Distanciamento de “casa” como aproximação 5. Solidão do estudo do instrumento.
	Atividades e apoios para alunos estrangeiros	1. Atividades escolares 2. Apoio ao estudante 3. Cursos de apoio à adaptação
Novos valores – percepção e confrontação	Interesse no conhecimento da cultura alemã	1. Aprendizagem do idioma 2. Visita a locais de interesse histórico-cultural 3. Integração.
	Identificação dos conhecimentos acerca da cultura	1. História 2. Música 3. Hábitos e costumes 4. Vida social 5. Tradições
	Integração académica e social	1. Domínio do idioma 2. Participação em eventos alemães 3. Envolvimento no meio escolar 4. Amigos alemães e estrangeiros
	Abertura a novas abordagens e contacto com a comunidade portuguesa na Alemanha	1. Gosto pela cultura 2. Preservação da identidade cultural 3. Desejo de adaptação 4. Hábitos portugueses na Alemanha.
	Diferenças em Práticas orquestrais	1. Tocar em Conjunto 2. Nível de desempenho 3. Atitude 4. Cultura
	O reconhecimento da música orquestral/operática entre as sociedades portuguesa e alemã	1. Reconhecimento geral 2. Auditórios 3. Orquestras 4. Afluência de público 5. Condições de performance 6. Instituições de ensino
A aprendizagem na nova instituição de ensino	Principais focos de aprendizagem no programa de ensino	1. Literatura escolhida 2. Foco de aprendizagem 3. Técnica 4. Idioma de ensino 5. Indicações do professor
	Importância das várias componentes do programa de estudos	1. Tocar em conjunto 2. Trabalho da personalidade 3. Experiência orquestral 4. Reconhecimento da cultura e seus valores musicais

	Audições de Orquestra	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Excertos de orquestra</li> <li>2. Cultura de Excertos</li> <li>3. Ansiedade</li> <li>4. Adaptação às características do meio</li> </ol>
	A importância do Professor	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Principais aspetos a considerar num professor</li> <li>2. O professor como exemplo</li> </ol>
	Razões para a escolha do professor e cidade	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecimento da Instituição de ensino</li> <li>2. Valorização da cidade e panorama cultural</li> <li>3. Oportunidades</li> <li>4. Existência de comunidade portuguesa.</li> </ol>
	Diferenças nas Instituições de Ensino frequentadas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Organização institucional</li> <li>2. Atividades realizadas</li> <li>3. Nível e reconhecimento de professores</li> <li>4. Infraestruturas</li> </ol>
	Estudo dos Instrumentos de sopro de metal	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Capacidades dos alunos</li> <li>2. Oportunidades e hábitos</li> <li>3. Peculiaridades do estudo da música</li> </ol>
A aprendizagem no meio cultural	Diferenças nas rotinas diárias e de estudo	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distanciamento de casa</li> <li>2. Novos costumes</li> <li>3. Nova instituição de ensino</li> <li>4. Nova cidade.</li> </ol>
	Formação Extracurricular	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Masterclasses (cursos)</li> <li>2. Concertos ao vivo</li> <li>3. Gravações</li> <li>4. Desporto</li> <li>5. Atividades de cariz cultural</li> <li>6. Cursos de línguas</li> <li>7. Envolvimento do professor</li> </ol>
	Influência da tradição e cultura envolvente na prática musical	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Quantidade de orquestras</li> <li>2. Prática musical</li> <li>3. Comunidade de Prática</li> <li>4. Influência da tradição</li> </ol>
	Estudos de música na Alemanha e a influência da tradição orquestral no país	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecimento da profissão</li> <li>2. Tradição</li> <li>3. Meio cultural</li> <li>4. Público</li> <li>5. Número de concertos e auditórios</li> </ol>
	Diferenças na abordagem/interpretação da música em Portugal e na Alemanha	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Literatura Musical</li> <li>2. Conceito Musical</li> <li>3. Idioma (articulação)</li> <li>4. Tradição Orquestral</li> </ol>
	Universalidade do idioma musical como sendo sensível às culturas	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Estética Musical</li> <li>2. Valores Culturais</li> <li>3. Diferenças em conceitos Musicais</li> </ol>
O reconhecimento do músico	Comparação de Instrumentistas de Sopro de Metal a Desportistas de Elite	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Rotina</li> <li>2. Treino Psicológico</li> <li>3. Alimentação</li> <li>4. Diferenças para outros cursos académicos</li> </ol>
	Reconhecimento do músico nas culturas portuguesa e alemã, e da sua semelhança a um desportista	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecimento do músico</li> <li>2. Perceção da realidade musical pela sociedade</li> </ol>